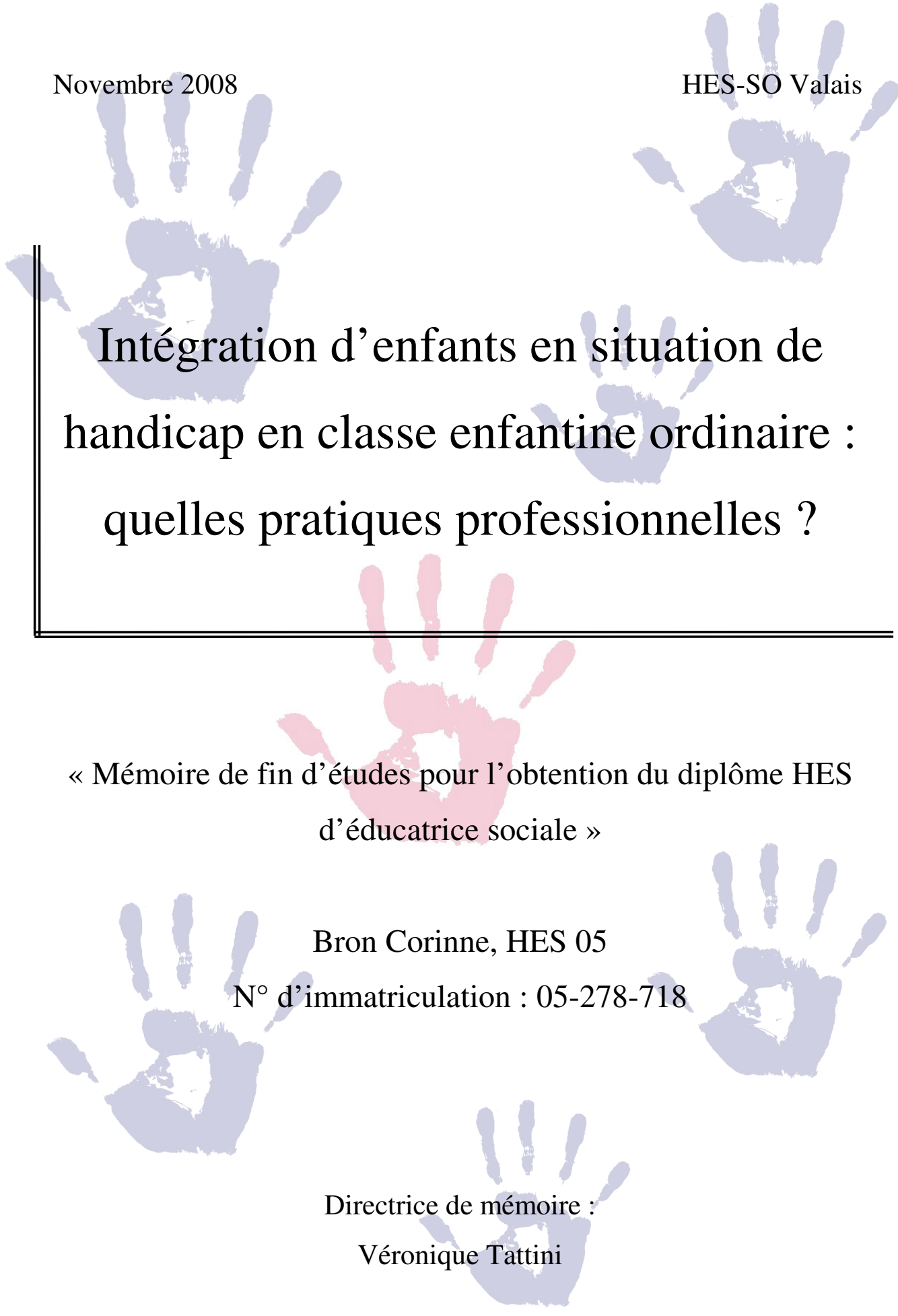


Novembre 2008

HES-SO Valais



# Intégration d'enfants en situation de handicap en classe enfantine ordinaire : quelles pratiques professionnelles ?

« Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme HES  
d'éducatrice sociale »

Bron Corinne, HES 05

N° d'immatriculation : 05-278-718

Directrice de mémoire :

Véronique Tattini

# Intégration d'enfants en situation de handicap en classe enfantine ordinaire : quelles pratiques professionnelles ?

## Résumé

Ce travail de recherche est une **comparaison** des **pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée** travaillant toutes deux dans une classe enfantine intégrée ; c'est-à-dire dans une classe enfantine ordinaire qui accueille des enfants en situation de handicap.





La comparaison a été effectuée dans les cantons du Jura et du Valais.

Des **entretiens** de différents professionnels (éducatrice sociale, enseignante spécialisée, responsables politiques et maîtresses enfantines) ainsi que des **observations** passives dans deux classes enfantines intégrées permettent de mettre en lumière les différences, les similitudes et la complémentarité des pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée. La place et le rôle de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée en classe enfantine intégrée sont clairement définis et analysés.

De plus, le **contexte politique** en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire est analysé dans les deux cantons.

Les **résultats** indiquent que **l'éducatrice sociale** est à même d'accompagner des enfants en situation de handicap intégrés à une classe enfantine ordinaire si l'objectif de cette intégration est d'ordre de la **socialisation et de l'autonomie**. Par contre, **l'enseignante spécialisée** est à même d'accompagner des enfants en situation de handicap intégrés à une classe enfantine ordinaire si l'objectif d'intégration est de l'ordre du **scolaire**.

## Mots-clés

-  handicap
-  intégration scolaire en milieu ordinaire
-  différents types d'écoles enfantines
-  activités professionnelles

# Remerciements

Au cours de l'élaboration de mon travail de recherche, j'ai remarqué qu'un mémoire représente bien plus qu'un travail individuel ; c'est une tâche collective. Pour cette raison, je tiens à remercier DE TOUT COEUR les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce document, et plus particulièrement...

... ma directrice de mémoire, pour ses conseils, son aide,  
sa grande expérience et sa disponibilité...

... les professionnels de terrain pour m'avoir aimablement accueillie au sein de leur établissement et pour avoir répondu à mes nombreuses questions...

... ma famille et mes amis pour les mille et un services rendus ainsi que pour leur soutien dans les moments de doute et de découragement...



« Car c'est notre regard qui enferme souvent les autres  
dans leurs plus étroites appartenances, et c'est  
notre regard aussi qui peut les libérer ».

Amin Maalouf (2001, p. 15)

« Je suis comme tout le monde, je suis  
différent des autres ».

Paul Valéry (2007, p. 15)

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que son auteure »

## TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION.....	5
1.1	SITUATION PROBLEMATIQUE ET MOTIVATIONS .....	5
1.2	QUESTION DE RECHERCHE .....	6
1.3	ENONCE DES OBJECTIFS .....	6
2	CONCEPTS THÉORIQUES .....	7
2.1	LE HANDICAP.....	7
2.1.1	Histoire de la notion de « handicap » .....	7
2.1.2	Enfance et handicap .....	9
2.2	L'INTEGRATION SCOLAIRE EN MILIEU ORDINAIRE .....	11
2.2.1	L'intégration scolaire en milieu ordinaire.....	11
2.2.2	L'intégration scolaire à l'école enfantine ordinaire .....	11
2.2.3	Buts de l'intégration scolaire en milieu ordinaire .....	12
2.2.4	Limites de l'intégration scolaire en milieu ordinaire .....	13
2.2.5	Le rôle des parents dans la scolarisation de l'enfant en situation de handicap .....	14
2.3	LES DIFFERENTS TYPES D'ECOLES ENFANTINES.....	15
2.3.1	L'école enfantine ordinaire .....	15
2.3.2	L'école spécialisée .....	16
2.3.3	L'école enfantine intégrée.....	17
2.4	LES ACTIVITES PROFESSIONNELLES.....	19
2.4.1	Les pratiques professionnelles .....	19
2.4.2	Les représentations professionnelles.....	20
3	HYPOTHESES DE RECHERCHE .....	22
4	TERRAIN D'ENQUETE ET METHODOLOGIE .....	23
4.1	TERRAIN D'ENQUETE ET METHODOLOGIE UTILISEE.....	23
4.2	AVANTAGES ET LIMITES DE LA METHODOLOGIE .....	24
4.2.1	L'entretien semi-directif.....	24
4.2.2	L'observation passive.....	24
4.2.3	Limites de la méthodologie .....	24
5	ANALYSE DES RESULTATS .....	25
5.1	METHODOLOGIE D'ANALYSE .....	25
5.2	LA POLITIQUE D'INTEGRATION.....	26
5.2.1	Lois cantonales en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire .....	26

5.2.2	Buts et bénéfices de l'intégration scolaire en milieu ordinaire .....	30
5.2.3	Changements à venir en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire.....	33
5.2.4	Différences des politiques d'intégration entre les cantons du Jura et du Valais .....	34
5.2.5	Résumé.....	35
5.3	LES RESSOURCES A DISPOSITION .....	37
5.3.1	Les ressources en termes de personnel.....	37
5.3.2	Les ressources financières .....	38
5.3.3	Résumé.....	41
5.4	L'ECOLE ENFANTINE INTEGREE.....	42
5.4.1	Objectifs de l'école enfantine ordinaire .....	42
5.4.2	Objectifs de l'école enfantine intégrée.....	44
5.4.3	Intégration de proximité, sociale ou scolaire en classe enfantine intégrée .....	45
5.4.4	Nombre d'enfants en situation de handicap en classe enfantine ordinaire .....	46
5.4.5	Interactions entre l'enfant en situation de handicap et la maîtresse enfantine .....	47
5.4.6	Difficultés dans le processus d'intégration .....	49
5.4.7	Résumé.....	50
5.5	LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE L'EDUCATRICE SOCIALE ET DE L'ENSEIGNANTE SPECIALISEE .....	52
5.5.1	Parcours professionnel de l'éducatrice sociale .....	52
5.5.2	Parcours professionnel de l'enseignante spécialisée.....	53
5.5.3	Les qualités et compétences respectives à posséder .....	53
5.5.4	Cahier des charges VS tâches .....	54
5.5.5	Apprentissages favorisés chez l'enfant en situation de handicap .....	56
5.5.6	Les difficultés et les limites de la profession en classe intégrée .....	57
5.5.7	Les représentations professionnelles.....	58
5.5.8	Résumé.....	59
5.6	LA COLLABORATION .....	62
5.6.1	Les différents modes de collaboration entre l'éducatrice sociale/l'enseignante spécialisée et la maîtresse enfantine .....	62
5.6.2	Les difficultés rencontrées et les améliorations à apporter .....	64
5.6.3	Résumé.....	65
6	CONCLUSION : SYNTHESE ET PERSPECTIVES .....	67
6.1	SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS ET LEURS LIMITES.....	67
6.2	PERSPECTIVES / PISTES D'ACTION .....	71
7	AUTO EVALUATION.....	73
7.1	APPRENTISSAGES REALISES .....	73
7.2	COMPETENCES DEVELOPPEES .....	73
7.3	BILAN METHODOLOGIQUE.....	74

8	BIBLIOGRAPHIE CITEE .....	75
8.1	OUVRAGES SPECIALISES .....	75
8.2	SITES INTERNET .....	77
9	ANNEXES .....	79
9.1	ANNEXE 1 : LETTRES OFFICIELLES .....	79
9.1	ANNEXE 1 : LETTRES OFFICIELLES .....	80
9.2	ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN A ET B .....	84
9.3	ANNEXE 3 : GRILLE D'ENTRETIEN C, D ET E .....	87
9.4	ANNEXE 4 : GRILLE D'ENTRETIEN F ET G .....	89
9.5	ANNEXE 5 : GRILLE DE DEPOUILLEMENT A ET B .....	91
9.6	ANNEXE 6 : GRILLE DE DEPOUILLEMENT C, D ET E .....	94
9.7	ANNEXE 7 : GRILLE DE DEPOUILLEMENT F ET G .....	96

# 1 INTRODUCTION

## 1.1 SITUATION PROBLÉMATIQUE ET MOTIVATIONS

Je ne me rappelle pas du jour où j'ai émis le souhait de me diriger vers la profession d'éducatrice sociale. Ce dont je me souviens, c'est que je voulais à tout prix défendre l'injustice sociale, le clivage qui perdure dans notre société entre les personnes en situation de handicap et les personnes dites « normales ». Il est évident que nous sommes tous différents les uns des autres. Mais certaines différences, certes plus visibles, sont mal acceptées par notre société occidentale, désireuse de beauté et de perfection.

Cette intense envie de combattre l'intolérance m'a amenée à effectuer une expérience professionnelle de cinq mois dans une classe d'école enfantine spécialisée intégrée dans une classe enfantine ordinaire. Cette dernière accueille donc des enfants en situation de handicap. Je m'aperçois, au fil des jours, que c'est dans ce milieu-là que je désire travailler ; un milieu où les enfants jouent et collaborent les uns avec les autres, qu'il y ait handicap ou non. Après avoir vécu cette expérience, je pense que l'intégration scolaire en milieu ordinaire réalisée de façon précoce peut être une bonne voie pour qu'enfin les discriminations envers les personnes en situation de handicap s'estompent et que la différence soit perçue comme un enrichissement et non comme une barrière sociale.

Toutefois, le travail en classe intégrée exige des compétences bien précises. C'est donc tout naturellement que cette expérience m'a amenée à m'interroger sur la prise en charge des enfants en situation de handicap suivant un cursus scolaire ordinaire. J'ai en effet remarqué que, durant mon expérience professionnelle de cinq mois dans une classe intégrée jurassienne, ce sont des éducatrices sociales<sup>1</sup> qui accompagnent parfois les enfants en situation de handicap dans les classes enfantines ordinaires. Ayant poursuivi mes investigations dans d'autres cantons, j'ai constaté que dans la plupart des cantons romands ainsi qu'au Tessin, ce sont non pas des éducatrices sociales, mais des enseignantes spécialisées ou des enseignantes ordinaires qui accompagnent les enfants en situation de handicap dans les classes enfantines ordinaires.

Ainsi, les pratiques professionnelles sont à priori différentes pour accompagner une même population – à savoir des enfants en situation de handicap – et cela m'intrigue. Y a-t-il tout de même des similitudes au niveau de la prise en charge des enfants en situation de handicap, et si oui, lesquelles ? Et au niveau du contexte, quelles différences existe-t-il entre les politiques cantonales en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire d'enfants en situation de handicap ? Quelle collaboration est mise en place entre les éducatrices sociales/enseignantes spécialisées et la maîtresse d'école enfantine ? Qu'est-ce qu'une éducatrice sociale/enseignante spécialisée peut amener de plus au niveau de la prise en charge de l'enfant en situation de handicap intégré à une classe enfantine ordinaire ?

Ce questionnement me conduit à mon sujet de mémoire : je décide en effet de comparer les pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée avec leurs avantages et leurs inconvénients, leurs différences et leurs similitudes et leur éventuelle complémentarité.

---

<sup>1</sup> Comme les femmes sont très présentes dans les professions d'éducatrices sociales et d'enseignantes spécialisées travaillant dans les écoles enfantines intégrées, j'utiliserai le genre féminin tout au long de mon travail.



A partir de là, nous pourrions voir la place qu'à l'éducatrice sociale (ma profession actuelle) dans une classe enfantine intégrée. Cette recherche permettra, je l'espère, d'entrouvrir des portes à l'éducatrice sociale souhaitant travailler dans une telle structure.

## 1.2 QUESTION DE RECHERCHE







Ma question de recherche est donc la suivante :

**« En quoi les pratiques professionnelles d'une éducatrice sociale et d'une enseignante spécialisée prenant en charge des enfants en situation de handicap dans une école enfantine intégrée diffèrent-elles ? »**

Je précise que j'effectuerai cette étude comparative des pratiques professionnelles dans deux écoles enfantines ordinaires accueillant des enfants en situation de handicap dans les cantons du **Jura** et du **Valais romand**. En effet, ces deux cantons qui sont géographiquement à l'opposé des frontières suisses l'un de l'autre, semblent avoir une politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire différente.

## 1.3 ENONCÉ DES OBJECTIFS

Les objectifs de ma recherche sont les suivants :

-  Développer des concepts théoriques en lien avec l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap dans les classes enfantines ordinaires.
-  Identifier les différentes politiques d'intégration scolaire en milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap dans les cantons du Jura et du Valais romand.
-  Analyser les différences au niveau de la prise en charge des enfants en situation de handicap à l'école enfantine ordinaire dans les cantons du Jura et du Valais romand.
-  Identifier les pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée travaillant dans une école enfantine intégrée dans les cantons du Jura et du Valais romand.
-  Analyser les différences et les similitudes des pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée au niveau des tâches, des activités et de la collaboration.
-  Analyser la place et le rôle de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée au sein d'une classe enfantine ordinaire accueillant des enfants en situation de handicap.

## 2 CONCEPTS THÉORIQUES

Les concepts développés ci-dessous découlent de la question de départ. Ils sont présentés de façon à évoluer des thèmes généraux vers les thèmes plus spécifiques à la recherche. Les concepts retenus, soit le handicap, l'intégration scolaire en milieu ordinaire, les différents types d'écoles enfantines ainsi que les activités professionnelles permettront de formuler les hypothèses de la recherche.

### 2.1 LE HANDICAP

#### 2.1.1 Histoire de la notion de « handicap »

Comme le rappelle Zaffran dans son ouvrage « L'intégration scolaire des handicapés », le mot « handicap » vient, à la base, du vocabulaire équestre anglais « hand in cap » qui signifie « *désavantage imposé aux meilleurs chevaux pour donner une chance égale de victoire à tous les concurrents* » (Zaffran, 1997, p. 28). Dans cette situation, nous pouvons remarquer qu'il s'agit de « handicaper » le meilleur cheval pour égaliser les chances de tous ; cela nous paraît quelque peu paradoxal par rapport à la notion de handicap telle qu'elle est perçue de nos jours. Par extension, la notion de « handicap » traduit un « désavantage ».

Au fil des siècles, la notion de handicap connaît de grandes nuances au niveau de sa définition. Rappelons-nous qu'au Moyen Age, les personnes au corps difforme sont exhibées dans les foires et sont considérées comme des « monstres ». Certaines personnes « débiles » ou « arriérées » ont même un rôle à jouer dans la société, à l'image des bouffons du roi. De plus, les personnes en situation de handicap sont séparées de la société car enfermées dans des asiles.

A la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, beaucoup de personnes deviennent invalides dans le milieu industriel, alors en plein développement. Les deux Grandes Guerres (1914-1918 et 1939-1945) font beaucoup de mutilés par la violence des combats. C'est alors que les premiers instruments de réadaptation sont inventés : prothèses, orthèses et diverses aides techniques. Ces événements destructeurs pour le corps permettent alors une **approche biomédicale** du handicap, grâce à l'essor de la réadaptation. Mais cette vision – une cause, une maladie, un traitement – demeure insuffisante car elle ne rend pas compte des conséquences relatives à la personne suite à un problème de santé.

Par la suite et comme nous le rappelle Ravaud (2001), la « Déclaration des droits des personnes handicapées », sortie en 1975, marque une évolution dans l'approche du handicap, grâce à la reconnaissance de leurs droits. C'est dans cette évolution que l'OMS met au point et publie, en 1980, la Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et Handicaps (CIDIH ou CIH), et que l'année 1981 est annoncée « *année internationale des personnes handicapées* » (Ravaud, 2001, p. 56). La CIDIH, que nous pouvons alors considérer comme une classification des conséquences de la maladie, prend en compte trois niveaux – déficiences, incapacités et désavantages sociaux –. Cette **approche fonctionnelle** du handicap englobe les caractéristiques individuelles des personnes handicapées et prend donc en compte les conséquences de leur handicap, mais néglige l'approche contextuelle, ce qui sera grandement critiqué.

C'est alors que nous assistons à l'émergence des mouvements de personnes handicapées, pour qui cette approche ne convient pas. Ils ont pour objectif, entre autre, de supprimer les « *barrières environnementales (architecturales, culturelles, économiques et politiques) qui font obstacle à l'exercice de la citoyenneté et à la participation sociale des personnes concernées* » (Ravaud, 2001, p. 61).

L'émergence des mouvements de personnes handicapées permet une **approche sociale** du handicap.

C'est ainsi qu'une révision de la CIDIH voit le jour en 2001 et est appelée CIDIH-2 ou « CIF Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ». Cette révision, qui se veut universelle, représente une évolution dans le sens où elle définit le handicap comme « *le résultat d'une interaction entre un individu et son environnement* » (Hollenweger Hasker, 2001, p. 71). Cette révision prend en compte trois composantes –organisme, activité et participation sociale – définissant les facteurs personnels et contextuels. Ces derniers seront toutefois peu pris en compte dans l'application de la CIF.

Parallèlement, le Québécois Patrick Fougeyrollas accompagné de son équipe de chercheurs mettent au point le Processus de Production du Handicap, ou PPH, afin de réunir les pensées individuelles et sociales (CIDIH et CIDIH-2). Le PPH définit la situation de handicap comme suit : « *Limitation des habitudes de vie d'un individu découlant d'une interaction entre les facteurs personnels (déficiences, incapacités) et les facteurs environnementaux agissant comme « facilitateurs » ou obstacles* » (Ravaud, 2001, p. 65). Ce modèle anthropologique, applicable à tout un chacun, part du principe que les facteurs environnementaux (facteurs physiques et sociaux) interagissent avec les facteurs individuels (capacités, parcours individuels, lésions, etc.).

Malgré les efforts entrepris pour concilier les approches individuelles et sociales<sup>2</sup> du handicap et pour tendre à une vision commune du handicap, ces deux dernières approches (CIF et PPH) sont grandement critiquées.

D'une part, il est dit de la CIF qu'elle est confuse, car elle a ajouté à son titre le concept de « santé ». Selon Fougeyrollas, cet ajout n'est pas très cohérent, car « *cette classification n'est en aucun cas une classification de la santé* » (2001, p.104) et que « *la question du processus de handicap est une question sociétale multisectorielle et non simplement une question de santé* » (2001, p. 104).

D'autre part, il est dit du PPH qu'il « *n'apporte aucune solution nouvelle aux problèmes relevant de la politique sociale, n'offre aucune base pour l'établissement d'une statistique des handicapés et ne permet pas de comparer l'efficience des foyers à celle des services ambulatoires* » (Hollenweger Haskell, 2001, p. 77).

De ces explications, il est important de retenir, comme l'explique Rioux, que « *le handicap peut [...] être appréhendé comme une pathologie individuelle ou sociale, suivant que l'on focalise le problème sur l'individu ou sur la société* » (cité par Ravaud, 2001, p. 62). Rioux explique également que l'approche individuelle se fonde sur la vision biomédicale et

---

<sup>2</sup> En Suisse, la Lhand (ou Loi sur l'égalité pour les Handicapés), a une vision **sociale** du handicap ; elle « *visé à diminuer, par des mesures légales convenables, les difficultés et les obstacles qui pèsent sur les personnes handicapées* » (Peter, 2007).

Par contre, la LAI (ou Loi sur l'Assurance-invalidité), a davantage une vision **individuelle** du handicap ; elle « *visé à prévenir, à réduire ou à éliminer l'invalidité grâce à des mesures de réadaptation appropriées, simples et adéquates* » (Peter, 2007).

réadaptative du handicap, et que l'approche sociale se fonde sur la vision contextuelle et sociopolitique du handicap. Afin d'avoir une prise en charge totale de la personne en situation de handicap, il est nécessaire de prendre en compte l'approche individuelle ainsi que l'approche sociale.

De plus et pour conclure ce sous-chapitre, il faut se rendre compte que toute forme de handicap est relative, comme l'affirment Lovey et Panchard : « *Un sujet peut être handicapé pour tel acte, dans telle situation ; il peut l'être à un moment de sa vie et plus du tout à un autre, d'où la nécessité de considérer le caractère relatif et évolutif du handicap* » (1994, p. 96).




Autre exemple, au début du 20<sup>ème</sup> siècle, l'enfant qui n'avait pas la possibilité d'apprendre à lire à cause d'un handicap intellectuel n'était pas catégorisé comme « handicapé », car à l'époque, la plupart des gens ne savaient pas lire. Par contre, les enfants atteints de la poliomyélite restaient paralysés, donc « handicapés », alors qu'aujourd'hui cette maladie a disparue, grâce au vaccin effectué dans la petite enfance. Nous pouvons alors remarquer que de nos jours encore, « *ce qui est considéré en Occident comme pathologique est considéré comme normal dans les sociétés autres que la nôtre* » (Zaffran, 1997, p. 30).

### 2.1.2 Enfance et handicap

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux enfants en situation de handicap, c'est pourquoi il nous paraît judicieux de présenter nos recherches sur le handicap chez l'enfant en particulier.

Selon les chiffres de l'Organisation des Nations Unies (ONU), dont la Suisse est membre depuis 2002, il existerait à l'heure actuelle environ 500 millions de personnes en situation de handicap dans le monde, dont quelques 150 millions d'enfants. Ces données restent toutefois approximatives, car parfois, les enfants venant au monde avec un handicap ne sont pas enregistrés à la naissance et donc « n'existent pas » dans les dossiers de l'administration. Dans les pays en voie de développement, 98% de ces enfants n'ont pas accès à l'éducation, parce qu'ils sont en situation de handicap. Ces données restent toutefois relatives compte tenu du fait que nous ignorons comment le handicap a été défini dans le cadre de ces statistiques.

Rappelons-nous qu'il existe trois grands types de handicaps possibles à la naissance, parfois associés les uns aux autres :

-  **le handicap moteur** : comme son nom l'indique, le handicap moteur fait référence à une atteinte de la motricité. Par conséquent, « *l'autonomie des enfants handicapés moteurs peut être variable (de l'absence complète à une autonomie proche de la normale)* » (Guidetti et Tourette, 1999, p. 29).
-  **le handicap sensoriel** : le handicap sensoriel fait référence aux « *déficiences auditives et visuelles qui touchent toutes deux l'intégrité de l'appareil sensoriel* » (Guidetti et Tourette, 1999, p. 55).
-  **le handicap mental** : cette notion ayant variée au cours de l'histoire, nous pouvons considérer que le handicap mental fait aujourd'hui référence aux trois caractéristiques suivantes : « *Un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la*

*moyenne, un déficit du comportement adaptatif et l'apparition développementale de la déficience mentale » (Guidetti et Tourette, 1999, p. 101).*

Aussi est-il important de rappeler que chaque enfant – même avec un handicap semblable ou cumulant des handicaps – a des capacités individuelles différentes. En effet, son degré de handicap peut notamment varier selon l'environnement dans lequel l'enfant grandit, à l'image de la situation de handicap présentée dans le concept du PPH de Patrick Fougeyrollas.

Zermatten (2007) nous rappelle également qu'une situation de handicap peut évoluer, changer, s'améliorer ; ce n'est pas quelque chose de définitif ni d'immuable qui touche l'enfant – ainsi que son entourage – à la naissance. De plus, l'enfant ne doit pas être réduit à un diagnostic ; il ne se résume pas à un handicap, car il faut compter, dans la grande majorité des cas, avec une évolution certaine. En effet, certains handicaps, comme l'aphasie, qui est un trouble du langage, peut disparaître totalement si elle se développe dans la petite enfance, tandis que si elle apparaît à l'adolescence, le risque de récupérer diminue fortement.

## 2.2 L'INTÉGRATION SCOLAIRE EN MILIEU ORDINAIRE

### 2.2.1 L'intégration scolaire en milieu ordinaire

Afin de bien saisir l'objet de recherche, il est indispensable de définir ce que représente l'intégration scolaire. Pour ce faire, les quelques définitions suivantes, qui sont par ailleurs complémentaires, illustrent parfaitement cette notion d'intégration :

Partons d'un dictionnaire basique ; le Petit Larousse Illustré nous apprend que le verbe « intégrer » signifie « *faire entrer dans un ensemble plus vaste ; incorporer, inclure* ».




« S'intégrer » signifie « *s'assimiler à un groupe* ».

« Intégration » signifie « *action d'intégrer quelqu'un ou quelque chose ; fait de s'intégrer* » (p. 544).

Selon le dictionnaire de la psychologie de Doron et Parot (1997, p. 164), le processus d'intégration représente « *les diverses modalités d'interactions utilisées par un individu pour être situé et se situer dans un groupe ou une collectivité afin de se voir reconnu une place, un statut et une identité sociale* ».

D'un point de vue sociologique, Boudon (2005, p. 132-133), nous explique que la notion d'« intégration » désigne « *la situation d'un individu ou d'un groupe qui est en interaction avec les autres groupes ou individus (sociabilité), qui partage les valeurs et les normes de la société à laquelle il appartient. A l'intégration on oppose donc la marginalité, la déviance, l'exclusion* ». Boudon (2005, p. 133) va encore plus loin en expliquant que l'« intégration sociale » désigne « *l'acquisition et l'intégration des normes et des valeurs dominantes* ».

Dans la même idée, Besnard (2005, p. 133) nous « *présente les trois caractéristiques qui assurent l'intégration des individus à un groupe social* :

-  *les individus doivent posséder une conscience commune et partager les mêmes sentiments, croyances et pratiques ;*
-  *ils doivent être en interaction les uns avec les autres ;*
-  *enfin, ils doivent se partager des buts communs ».*

Depuis quelques décennies, l'intégration scolaire en milieu ordinaire est au cœur des discussions. Mais en quoi consiste-t-elle réellement ?

Résumé très simplement, l'intégration scolaire en milieu ordinaire représente le processus par lequel un enfant en situation de handicap suit un cursus scolaire ordinaire, au cours duquel il côtoie des enfants ordinaires de son âge.

### 2.2.2 L'intégration scolaire à l'école enfantine ordinaire

Rappelons-nous que l'école enfantine, qui nous intéresse dans notre travail, est avant tout un espace de socialisation, où l'enfant – ordinaire ou en situation de handicap – va développer des compétences scolaires, mais également sociales.

Lantier (1994) nous apprend qu'une intégration scolaire en milieu ordinaire réussie doit en principe réunir plusieurs conditions : tout d'abord, l'enfant susceptible d'être intégré doit disposer d'une certaine capacité d'adaptation. De plus, la mise sur pied d'une collaboration entre les partenaires concernés -à savoir les parents, les enseignants, les éducateurs, l'école et dans certains cas l'institution- est primordiale ; ces derniers se rencontrent plusieurs fois par année afin de poser des objectifs pour l'année scolaire, pour effectuer des bilans, etc. Il faut également que l'enseignant ordinaire adapte ses pratiques pédagogiques (bien articuler, répéter les consignes, expliquer plusieurs fois, créer de nouvelles méthodes didactiques, etc.), ce qui profite également aux élèves ordinaires qui rencontrent quelques difficultés dans les apprentissages. L'intégration scolaire en milieu ordinaire aura certainement plus de succès si la classe est composée d'un petit effectif d'élèves.

Nous remarquons donc que l'un des critères majeurs de la réussite de l'intégration scolaire en milieu ordinaire est la communication entre les différents partenaires. Elle permet en effet d'assurer le meilleur accueil à l'enfant en situation de handicap.

Finalement, il est judicieux de savoir que l'intégration scolaire en milieu ordinaire est facilitée pour les enfants présentant un handicap sensoriel, comme nous l'affirme Zaffran (1997) ; elle se rapproche en effet de la socialisation des élèves ordinaires ; leur handicap n'est pas visible. Par contre, les enfants trisomiques, en situation de handicap mental ou ayant des troubles de comportement ont davantage de peine à se faire accepter, car leur handicap est visible.

### 2.2.3 Buts de l'intégration scolaire en milieu ordinaire

Maintenant que nous savons ce qu'est l'intégration scolaire en milieu ordinaire, nous pouvons alors nous demander quels en sont les buts.

Pour répondre à cette interrogation, nous allons nous référer à Lantier (1994, p. 48) : l'intégration scolaire en milieu ordinaire a notamment pour but de permettre aux enfants en situation de handicap « *de se trouver confrontés aux difficultés des enfants de leur âge, d'apprendre à s'intégrer à la communauté* ». Elle permet également à l'enfant en situation de handicap de s'intégrer socialement et professionnellement dans l'avenir ; d'ailleurs, Lantier (1994, p. 169) affirme que « *la précocité de l'intégration facilite les échanges ultérieurs avec les autres* ». D'autre part, l'intégration scolaire en milieu ordinaire permet de faire évoluer l'enfant par rapport à lui-même, de favoriser son épanouissement, de ne pas être en marge de la société, de ne pas grandir « séparé » du reste du monde, d'apprendre à vivre en société, etc.

Nous remarquons, et cela semble logique, que plus l'intégration est précoce, plus l'enfant en situation de handicap a de chances de développer des compétences sociales, le but final étant d'intégrer les personnes en situation de handicap dans la société, ou en tout cas d'aller vers les prémices d'une acceptation du handicap par la société.

L'intégration a également des effets thérapeutiques, comme le souligne Lantier (1994, p. 52) : « *Une expérience de vie en milieu ordinaire, peut avoir un effet structurant sur le développement psychologique d'un enfant* ».

Notons que tous les auteurs consultés s'accordent pour dire que grâce à l'intégration scolaire en milieu ordinaire, les enfants ordinaires apprennent autant que les enfants en situation de handicap lorsqu'ils sont amenés à collaborer ; ils prennent l'habitude de mieux articuler, ils

aident l'enfant en situation de handicap à chercher les choses, à les ranger, à exécuter une tâche et peu à peu, ils se familiarisent avec le handicap et leur peur initiale de la différence s'estompe.

De plus, en étant confrontés à la différence dès leur plus jeune âge, les enfants ordinaires développent des compétences relationnelles, en découvrant le respect, la solidarité, l'entraide, la collaboration et la tolérance. Le défi est gagné dès que ces valeurs deviennent les mots d'ordre du fonctionnement de la classe. N'est-ce pas également le rôle de l'école de transmettre ces valeurs aux futurs citoyens? Et même si ces quelques lignes ne sont pas les buts en soi de la démarche d'intégration, cela représente un complément non négligeable dans l'apprentissage de la vie des enfants ordinaires.

Finalement, au niveau financier, l'intégration permettrait de faire des économies, même si ce n'est pas le but premier. D'ailleurs, Lyon (2007, p. 80) explique que « *les ressources actuelles sont garanties. Mais, potentiellement, compter davantage d'élèves intégrés pourrait coûter moins cher. Cela signifie que nous allons conserver les ressources dégagées pour venir encore davantage en appui à l'école obligatoire régulière. La motivation [ndlr : d'intégrer] est éthique, philosophique* ». Cette théorie est contestée par une psychologue scolaire (Hebdo, 2007, p. 77) disant que malgré les économies faites grâce à l'intégration, elle « *n'ose pas imaginer la facture sociale à la fin de la scolarité obligatoire !* ».

A notre avis, pour atteindre les buts de l'intégration, il faudrait prendre en compte les besoins de l'enfant en situation de handicap et non les besoins de l'économie.

#### 2.2.4 Limites de l'intégration scolaire en milieu ordinaire

Comme le soulignent Fuster et Jeanne (1996), l'intégration scolaire a ses limites : elle dépend du degré de handicap de l'enfant – l'intégration scolaire profitera moins à un enfant en situation de handicap profond, car il aura des besoins bien spécifiques –, de la volonté politique de la région, de la prise en charge financière, de l'architecture des bâtiments (ils doivent être accessibles aux fauteuils roulants, par exemple), ainsi que des représentations et convictions personnelles.

De plus, Guidetti et Tourette (1999) nous rendent attentifs au fait que certains enfants en situation de handicap qui ne s'intéressent pas à la vie de la classe, qui sont particulièrement lents, qui ne prennent pas d'initiative ou qui reculent devant la moindre difficulté creusent davantage le fossé de la différence et de l'inégalité, ce qui ne les aiderait pas à s'intégrer de façon optimale. Un enseignant témoigne : « *Mes élèves se demandent pourquoi j'admets [...] des actes que je ne tolère pas de leur part* » (Hebdo, 2007, p. 80). D'où l'importance de bien choisir la structure scolaire que fréquentera l'enfant en situation de handicap.

Par ailleurs, l'ensemble des enseignants a cette crainte permanente de porter une attention excessive sur l'élève en situation de handicap, au détriment des autres élèves, ce qui pourrait avoir comme conséquence de diminuer le niveau scolaire de la classe.

D'un autre côté, les enseignants peuvent craindre de ne pas pouvoir faire face aux éventuelles difficultés que suscite l'intégration d'un enfant en situation de handicap dans leur classe.

Finalement, les éventuels problèmes de communication entre les partenaires demeurent une limite considérable. Le président de la Société Pédagogique Vaudoise (Hebdo, 2007, p.78),



nous précise que parfois, il se peut « *que des collègues apprennent deux jours avant la rentrée qu'un handicapé va rejoindre leur classe ! C'est inacceptable !* ». Nous pouvons alors remarquer l'importance d'une bonne collaboration ainsi que d'une communication optimale entre les différents partenaires.

#### 2.2.5 Le rôle des parents dans la scolarisation de l'enfant en situation de handicap

Très tôt après la naissance d'un enfant en situation de handicap se pose la question de sa prise en charge. Plusieurs possibilités s'offrent alors aux parents, comme un placement à plus ou moins long terme dans une structure spécialisée, permettant aux parents de faire le deuil de « l'enfant idéal » et de prendre du temps pour réfléchir à l'avenir de leur famille avec – ou parfois sans – cet enfant « différent ».

De plus en plus et avec la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire émergeant dans la plupart des pays d'Europe, nous assistons à une volonté commune des politiques et des parents d'intégrer l'enfant en situation de handicap dans une structure scolaire ordinaire.

En Suisse, ce sont les parents qui prennent la décision finale quant à la scolarisation et au placement de l'enfant. Ils peuvent en effet décider si leur enfant fréquentera une structure scolaire ordinaire, ou le cas échéant, une structure spécialisée. Ce choix est influencé par les conseils et l'expérience des professionnels (soit le pédiatre, le pédopsychiatre, le praticien en éducation précoce<sup>3</sup>, etc.), qui se basent sur les besoins et les capacités de l'enfant en situation de handicap.

---

<sup>3</sup> Un **praticien en éducation précoce** a suivi le cours de Praticien en Education Précoce Spécialisée, ou PEPS, afin de suivre des **enfants de 0-6 ans présentant des troubles du développement**. Un praticien en éducation précoce travaille en principe dans un Service Educatif Itinérant (SEI) pour le Jura ou Office Educatif Itinérant (OEI) pour le Valais.

Le SEI, ou OEI, met au service des familles des praticiens en éducation précoce spécialisée pour suivre leur enfant en situation de handicap de manière hebdomadaire de la naissance jusqu'à son entrée dans une structure adaptée ; soit une école spécialisée, soit une école ordinaire. L'orientation scolaire dépendra du degré de handicap de l'enfant (diagnostiqué par le pédopsychiatre) et de la décision des parents.

Par ailleurs, le SEI (ou OEI) n'est pas obligatoire mais représente un atout non négligeable dans le développement de l'enfant en situation de handicap.





## 2.3 LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉCOLES ENFANTINES

Dans ce présent travail, nous utiliserons très souvent les termes « **d'école enfantine ordinaire** », « **d'école spécialisée** » et « **d'école enfantine intégrée** ». Afin d'être au clair sur ces différents termes, il nous paraît indispensable de disposer d'une explication pour chacune de ces quatre expressions.

### 2.3.1 L'école enfantine ordinaire

Une « école enfantine ordinaire » est une classe chapeautée par une maîtresse d'école enfantine<sup>4</sup> et regroupant des élèves ordinaires de l'âge de quatre à six ans. L'école enfantine ordinaire n'est pas obligatoire dans tous les cantons de Suisse, mais est un droit<sup>5</sup>. Selon les lois scolaires cantonales respectives, la fréquentation de l'école enfantine dans le Jura et en Valais est facultative, gratuite et peut durer deux ans, la décision étant laissée au libre choix des parents. Toutefois, les enfants inscrits à l'école enfantine doivent s'y rendre régulièrement.

Comme le souligne la Conférence des Chefs des Départements de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CDIP, 1992), il existe six champs principaux d'activités développés à l'école enfantine, soit :

-  Les activités de **socialisation**, comme l'apprentissage des règles de la vie en collectivité, la construction de son propre apprentissage, la prise en compte de l'autre, l'autonomie dans les actes de la vie quotidienne, etc. En plus de développer l'entraide, ces activités permettent à l'enfant de devenir autonome ainsi que d'être respectueux envers ses pairs.
-  Les activités **langagières**, comme l'expression orale libre, l'approche de l'écriture au travers de livres, etc. Ces activités sont exercées et favorisées dans toutes les situations que peut vivre l'enfant à l'école enfantine. En effet, la maîtresse encourage l'enfant à réciter des situations vécues par ce dernier et enrichit ainsi son vocabulaire. Ces activités permettent à l'enfant de trouver sa place au sein d'un groupe ainsi qu'à respecter les temps de parole d'autrui. De plus, elles permettent à l'enfant de s'exprimer sur n'importe quel sujet.
-  Les activités **artistiques**, comme le dessin, le bricolage, la musique, etc. Ces activités permettent à l'enfant de développer son sens créatif et son imagination au travers de multiples moyens d'expression.
-  Les activités d'**exploration de l'environnement** en rapport avec les sujets qui intéressent l'enfant. Ces activités permettent à l'enfant de stimuler sa curiosité, de prendre conscience du monde qui l'entoure et à le respecter.

---

<sup>4</sup> Les maîtres/maîtresses d'école enfantine sont formé(e)s dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP), sur trois années de formation. Pour entrer dans une HEP, il faut : soit la maturité gymnasiale, soit un titre jugé équivalent susceptible de reconnaissance.

<sup>5</sup> L'article 6 de la Loi scolaire jurassienne, alinéa 2 stipule que : « *Les parents ont le droit d'envoyer leur enfant à l'école enfantine* ».

- ✎ Les activités **mathématiques**, comme construire des mosaïques, des puzzles, trier, manipuler, classer, inventer de nouvelles règles à un jeu, etc. Ces activités contribuent au développement de l'enfant en amenant ce dernier à développer et à structurer son intellect, sa logique.
- ✎ Les activités **corporelles** (motricité fine et globale), en partant des gestes spontanés de l'enfant. Ces activités, que ce soit la manipulation d'objets (découpage, collage, boutonnage, construction, etc.) ou l'activité sportive (gymnastique), permettent à l'enfant de prendre conscience de son propre corps, ainsi que de développer sa volonté et sa persévérance.

L'école enfantine ordinaire est alors considérée comme un lieu privilégié de socialisation de l'enfant ; selon Zaffran (1997), le rôle de l'école enfantine ordinaire – au travers des activités détaillées ci-dessus – est de former l'individu au travers de nombreuses interactions entre les enfants. De plus, elle permet de compléter l'éducation reçue au sein de la famille, en confrontant l'enfant à ses pairs ainsi qu'à des adultes qui ne font pas partie du cercle familial ou de l'entourage proche : « *L'école enfantine doit être un complément à l'éducation de la famille, un lieu de transition entre le milieu familial et le milieu scolaire, une aide à l'insertion de l'enfant dans la société* » (CDIP, 1992, p. 3).

Il est important de préciser que le rôle de l'école enfantine, outre le fait de préparer l'enfant à l'entrée à l'école primaire, est de prendre l'enfant là où il en est, de l'encourager à se construire davantage d'apprentissages au travers d'activités/d'actions qui stimulent son rythme de développement, sans mesurer le résultat, mais plutôt le chemin parcouru. En outre, un des rôles fondamentaux de l'école enfantine est d'« *éviter de creuser les écarts, en accordant la plus grande attention aux enfants en difficulté* » (Cornali-Engel, 1993, p. 16) dans le but d'égaliser les chances de formation pour tous les enfants, quel que soit leur niveau d'apprentissage.

### 2.3.2 L'école spécialisée

Une école spécialisée est une **structure scolaire qui accueille uniquement des enfants en situation de handicap**, de l'école enfantine à l'école secondaire. L'enseignement est assuré par une enseignante spécialisée<sup>6</sup> s'adaptant aux différents rythmes d'apprentissage des enfants en situation de handicap.

Zaffran (1997) nous rappelle que l'école spécialisée existe grâce, entre autre, au médecin dénommé Bourneville<sup>7</sup> qui, en 1882, a effectué des démarches auprès des autorités françaises afin d'assurer l'éducation des enfants en situation de handicap vivant dans des asiles.

Dans la plupart des cas, l'école spécialisée fait partie intégrante de l'institution dans laquelle est accueilli l'enfant en situation de handicap. Selon Fuster et Jeanne (1996), le but de l'école spécialisée n'est pas de séparer les enfants en situation de handicap des enfants ordinaires, mais de leur offrir davantage de moyens pédagogiques que n'en dispose l'école ordinaire,

---

<sup>6</sup> Un enseignant spécialisé est un enseignant ayant effectué soit une formation universitaire en pédagogie curative ou en éducation spéciale et en enseignement, soit une passerelle dans une HEP. L'enseignant spécialisé peut alors suivre notamment des enfants en situation de handicap dans les apprentissages scolaires.

<sup>7</sup> Bourneville, Désiré Magloire (1840–1909) : De profession médecin aliéniste, il s'est entre autre battu pour l'éducation de tous les enfants, y compris des enfants en situation de handicap. Il a en effet instauré « l'action médico-pédagogique », actuellement appelée « éducation spécialisée ».

ainsi que plus d'attention de la part des enseignants spécialisés. De plus, l'enfant en échec dans le circuit ordinaire se sentira davantage accueilli et valorisé dans une classe où tous les enfants ont connu ces échecs.

L'enfant en situation de handicap vivant en internat ou en externat bénéficie, en plus d'un accompagnement scolaire spécifique et adapté à ses besoins, de plusieurs thérapies que nécessite son handicap, soit : la musicothérapie, la stimulation basale, l'art-thérapie, la physiothérapie, l'équithérapie, les visites chez le logopédiste, chez le pédopsychiatre, chez le psychomotricien, etc.

Les objectifs de l'école spécialisée sont, en définitif, les mêmes qu'à l'école enfantine ordinaire soit : stimuler le rythme de développement de l'enfant, lui faire découvrir de nouvelles choses (objets, matières, sensations, activités, etc.), l'aider à s'insérer au sein d'un groupe, etc. Ces objectifs ont la même visée : accueillir l'enfant en situation de handicap là où il en est pour le faire évoluer par rapport à lui-même. Une fois encore, les éducateurs sociaux/enseignants spécialisés n'instaurent pas des objectifs communs à tous les enfants, mais mesurent le chemin parcouru par chacun des enfants en situation de handicap. Finalement, Délitroz (2004, p. 82) précise que « *la finalité de toute mesure spéciale est l'insertion sociale et professionnelle des jeunes* ».

### 2.3.3 L'école enfantine intégrée

Une « école enfantine intégrée » est une **classe d'école enfantine ordinaire qui accueille des enfants en situation de handicap**. C'est en quelque sorte un mélange entre la *classe ordinaire* et la *classe spécialisée*. Les élèves en situation de handicap peuvent alors bénéficier d'une scolarité ordinaire adaptée à leur âge et à leurs capacités, d'une manière préalablement définie par les professionnels qui les entourent, dans une classe ordinaire.

Comme le rappelle Zaffran (1997), l'intégration scolaire en milieu ordinaire peut revêtir deux formes principales :

✎ **L'intégration à temps partiel** (ou intégration partielle) : l'enfant en situation de handicap ne passe que quelques heures par semaine dans la classe ordinaire. Dans le cas d'une intégration à temps partiel, nous pouvons considérer que la classe est « intégrée » lorsque l'enfant en situation de handicap est présent dans la classe ordinaire. Le reste du temps, c'est-à-dire lorsque l'enfant en situation de handicap est absent, la classe est « ordinaire », et l'enfant en situation de handicap est en classe spécialisée pour suivre certains cours.

✎ **L'intégration à temps complet** (ou intégration totale) : l'enfant en situation de handicap passe toute la semaine dans la classe ordinaire. Dans le cas d'une intégration à temps complet, nous pouvons considérer la classe enfantine comme « intégrée », car l'enfant en situation de handicap y est présent toute la semaine.

Tomkiewicz (1994) précise que l'école enfantine ordinaire ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires pour organiser une intégration ; les enfants en situation de handicap ont en effet des besoins éducatifs particuliers. C'est pour cette raison que la maîtresse d'école

enfantine est souvent secondée soit par une éducatrice sociale<sup>8</sup>, soit par une enseignante spécialisée. Ces professionnelles passent une partie de la semaine avec l'enfant en situation de handicap dans la classe enfantine ordinaire, aux heures préalablement définies avec la maîtresse enfantine de la classe ordinaire. Le reste du temps, l'enfant en situation de handicap est soit dans la classe enfantine ordinaire mais sans l'accompagnement de l'éducatrice sociale ou de l'enseignante spécialisée, soit dans une classe spécialisée. Nous verrons dans l'analyse dans quels types d'intégration scolaire les éducatrices sociales et les enseignantes spécialisées interviennent.

Comme mentionné auparavant, cette recherche se concentre sur l'école enfantine ordinaire, car l'intégration y est plus aisée ; en effet, les auteurs consultés s'accordent pour affirmer qu'il est plus difficile d'intégrer des enfants en situation de handicap dans les classes primaires et secondaires, car la difficulté d'apprentissage s'accroît au fil des années. De plus, et comme nous avons pu le remarquer dans les concepts d' « école enfantine ordinaire » et d'« école spécialisée », les maîtresses d'école enfantine évaluent l'évolution de chaque enfant ; contrairement aux degrés primaire et secondaire dans lesquels les enseignants fixent des objectifs communs à tous les élèves.

Pour Fuster et Jeanne (1996, p. 73), « *la scolarisation en milieu ordinaire est la forme première d'intégration du jeune handicapé car elle intervient dans le premier lieu de socialisation et d'éducation du citoyen. Si elle s'effectue correctement, elle se prolongera d'autant plus facilement par une insertion sociale* ». Ainsi, l'intégration scolaire en milieu ordinaire favorise et/ou facilite certainement l'intégration professionnelle des personnes en situation de handicap.

Nous terminons ce sous-chapitre en précisant que les classes intégrées peuvent porter plusieurs noms différents suivants les cantons : par exemple, dans le Canton du Jura, nous pouvons parler de *classe décentralisée*<sup>9</sup>, et dans le Canton du Valais, de *classe d'adaptation décentralisée ou centralisée*<sup>10</sup>. Le point commun de ces structures réside dans le fait que des enfants en situation de handicap sont scolarisés dans une classe ordinaire. Par conséquent et dans un souci de compréhension, nous utiliserons le terme de *classe intégrée* tout au long de ce travail.

---

<sup>8</sup> En Suisse romande, les éducateurs sociaux/éducatrices sociales sont formé(e)s dans les HES-SO de Sierre, Fribourg, Lausanne ou Genève. Ils/elles obtiennent un Bachelor au bout de trois ans de formation à plein temps. Il est également possible d'effectuer la formation HES en emploi ou à temps partiel.

<sup>9</sup> Une **classe décentralisée** est une **classe spécialisée implantée dans un complexe scolaire ordinaire**. Il y a donc deux classes bien distinctes : la classe enfantine spécialisée et la classe enfantine ordinaire. Une **éducatrice sociale** suit les élèves en situation de handicap de la classe spécialisée et participe à l'organisation de l'intégration faite avec la classe enfantine ordinaire. Nous trouvons ce type de structure dans le Canton du Jura, au sein de la Fondation Pèrène.

<sup>10</sup> Une **classe d'adaptation décentralisée ou centralisée** est une **classe ordinaire qui accueille des enfants en situation de handicap**. Une **enseignante spécialisée** est présente dans la classe ordinaire pour suivre les enfants en situation de handicap. Nous trouvons ce type de structure dans le Canton du Valais.

## 2.4 LES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

*« Etre professionnel, c'est exercer une activité généralement au sein d'une organisation publique ou privée après avoir suivi une formation garantissant une compétence spécifique et assurant, par l'obtention d'un diplôme, l'appartenance à une identité de métier valorisée socialement » (Blin, 1997, p. 47).*

Partant de cette définition pour approcher le concept des pratiques professionnelles, nous y retrouvons les notions suivantes : « professionnel », « activité », « organisation », « compétence » et « identité ». Dans cette recherche, les deux termes les plus pertinents à retenir sont les suivants : le concept « d'activité professionnelle » (ou pratique professionnelle) ainsi que le concept de « représentations professionnelles », dans lequel est incluse la notion « d'identité ». Ces deux terminologies nous permettront en effet de comprendre d'une part ce que représente l'activité (ou pratique) professionnelle de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée et d'autre part, de comprendre comment ces dernières définissent leur profession.

### 2.4.1 Les pratiques professionnelles

Afin de saisir correctement la notion de pratique, il est indispensable de définir deux notions : la **tâche** (ou le travail) et l'**activité**. Selon Blin (1997, p. 52), la tâche (ou le travail) représente « *ce qui est à faire* ». La tâche (ou le travail) a un objectif à atteindre, conditionné par des performances et des outils bien précis.

L'activité indique, selon Blin « *ce qui est fait* » ; soit une réponse à la tâche, en mettant en œuvre les compétences intellectuelles de la personne qui l'exécute.

La notion de « pratique » est composée des deux notions définies ci-dessus (tâche et activité). Blin (1997, p. 136) met en opposition la **pratique**, qui représente « *toute activité humaine* » et la **théorie**, « *considérée comme abstraite* ».

Comme mentionné ci-dessus, la pratique fait référence à « l'action humaine », que nous pourrions définir comme « *la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes* » convoitant un but conditionné par une valeur propre à la profession (Blin, 1997, p. 136).

Lorsque la pratique se dit « professionnelle », cela induit qu'elle met en œuvre les compétences spécifiques à la profession exercée et qu'elle donne en principe droit à une rémunération.

La définition des pratiques professionnelles ainsi proposée et rédigée par Blin (1997, p. 142) est la suivante : « *Les pratiques professionnelles sont des systèmes complexes d'actions et de communication socialement investis et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propres aux interactions entre des individus participant aux activités d'un même contexte (organisation et institution) professionnel* ».

Nous remarquons, à travers cette définition, que l'action humaine, traduite par « *la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes* » (Blin, 1997, p. 136), ne se limite pas qu'au monde matériel (transformation de la matière première, par exemple), mais exploite également le monde social ; soit les interactions entre les personnes, à l'image de la pratique

professionnelle des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées et de toute profession centrée sur l'humain.

#### 2.4.2 Les représentations professionnelles

Afin de comprendre le concept des représentations professionnelles, il est indispensable de se rappeler la chose suivante : d'un point de vue psychologique, l'homme a besoin de découper et de catégoriser le monde qui l'entoure, afin de reconstruire le réel à partir de ce qu'il perçoit (Blin, 1997).

Les représentations professionnelles sont des interprétations de la réalité et ont comme valeur de guider les attitudes du professionnel et de donner du sens à l'action de ce dernier.

Les représentations professionnelles découlent entre autre des perceptions subjectives du professionnel. En outre, elles sont influencées par les éléments suivants : le contexte de travail, les rapports des individus à leur pratique professionnelle et les rapports des individus entre eux dans le contexte de travail.

En illustration à ce qui précède et afin d'être davantage dans le concret, il est utile de donner plusieurs définitions plus précises de la notion de « représentations professionnelles ». Nous verrons que deux idées principales divergentes se dégagent des définitions qui suivent.

Différents auteurs (Martin, Trinquier et Bouyssières, 1997, p. 79) définissent cette notion comme « *des représentations portant sur les métiers ou les professions et exprimant les reconstructions que le sujet effectue à partir d'éléments connus dans son milieu familial, trouvés dans les médias ou rencontrés dans les pratiques scolaires* ». En d'autres mots, une représentation professionnelle serait l'idée que tout un chacun se fait d'une profession, par rapport à ce qu'il a pu entendre dans son contexte familial, à la télévision ou dans son cursus de formation, sans pour autant exercer ladite profession. En effet, tout le monde peut se faire une idée de ce que représente la profession d'éducatrice sociale ou d'enseignante spécialisée, par rapport à son vécu et à ses expériences antérieures.

D'autres auteurs (Lorenzi - Cioldi, Guimelli et Jacobi, 1997, p. 79) donnent une toute autre définition de la notion de représentations professionnelles ; pour eux, cette notion est propre à l'activité professionnelle exercée. Blin (1997, p. 82) précise que les représentations professionnelles sont « *spécifiques à un contexte particulier qui leur donne sens et qu'elles signifient en retour* ». Les éducatrices sociales et les enseignantes spécialisées ont donc des représentations propres à leur profession respective.

Considérant cette dernière définition comme se rapprochant le plus de notre objet de recherche, il est primordial de savoir la chose suivante : les représentations professionnelles ne sont pas nécessairement perçues de façon identique par les différents acteurs faisant partie d'une même profession, ni même par l'acteur en question ; elles peuvent également varier en fonction des différentes situations de travail.

Selon Blin (1997), les représentations professionnelles ont quatre fonctions très importantes :

- Premièrement, elles participent à la construction d'un savoir qu'il est impossible de retrouver ailleurs dans la profession ; un savoir qui est directement construit « *dans le contexte de l'activité professionnelle* » (p. 94).

- ✎ Deuxièmement, elles définissent les identités professionnelles<sup>11</sup> par rapport à d'autres groupes de profession. Elles précisent également les identités à l'intérieur d'un groupe d'une même profession.
- ✎ Troisièmement, elles ont une fonction de « *mobilisation des capacités cognitives* » (p. 95) qui détermine le degré d'implication dans une situation donnée. Ainsi, elles peuvent par exemple influencer les conduites dans les situations d'incertitude.
- ✎ Quatrièmement, elles facilitent la communication professionnelle permettant ainsi de « *justifier les prises de position et les pratiques professionnelles* » (p. 95).

En définitive, les représentations professionnelles, existantes dans toute profession, jouent donc un rôle très important car elles peuvent influencer la pratique professionnelle de chacun des acteurs au quotidien. De plus, les différents auteurs consultés s'accordent pour affirmer aujourd'hui que la pratique professionnelle et ses représentations s'engendrent mutuellement et qu'elles sont indissociables.

---

<sup>11</sup> Blin (1997, p. 187), nous propose la définition suivante de l'identité professionnelle : « *L'identité professionnelle serait un réseau d'éléments particuliers des représentations professionnelles, réseau spécifiquement activé en fonction de la situation d'interaction et pour répondre à une visée d'identification/différenciation avec des groupes sociétaux ou professionnels* ».

Plus concrètement, l'identité professionnelle renvoie à la construction d'identités propres à chaque groupe de profession. Elle permet entre autre d'afficher – ou d'affirmer – les spécificités de la profession et se traduit par un langage précis, ainsi que par des codes propres à la profession ou à la situation, se distinguant des autres groupes de professionnels.



### 3 HYPOTHESES DE RECHERCHE

Les hypothèses et sous-hypothèses (*en italique*) suivantes proviennent de ma représentation du sujet alimentée par la théorie vue dans la première partie de ce travail de recherche.

#### Hypothèse 1

Bien que la **politique d'intégration** en faveur des enfants en situation de handicap soit **différente** dans les Cantons du Jura et du Valais, les **tâches** des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées travaillant dans les écoles enfantines ordinaires sont **similaires** :

- *Dans le Canton du Valais, la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire est très avancée ; les classes enfantines intégrées sont courantes et le nombre d'élèves est élevé. Par contre, dans le Jura, la politique d'intégration est en voie de développement ; il n'y a en effet qu'une classe enfantine intégrée avec une moyenne d'environ cinq<sup>12</sup> enfants en situation de handicap.*
- *Les cahiers des charges des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées qui prescrivent les tâches à faire dans la classe enfantine ordinaire ont les mêmes contenus.*

#### Hypothèse 2

Bien que les **tâches** soient **similaires**, les **activités professionnelles** des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées **divergent** sur le terrain :

- *L'éducatrice sociale prend en charge individuellement l'enfant en situation de handicap, alors que l'enseignante spécialisée s'occupe indifféremment de tous les enfants de la classe.*
- *Les activités professionnelles des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées divergent à cause de leur formation respective différente.*
- *Les activités professionnelles divergent à cause des modalités de collaboration définies avec la titulaire de la classe ordinaire.*
- *Les activités professionnelles des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées divergent selon la structure et le fonctionnement des écoles enfantines intégrées.*
- *Les activités professionnelles divergent à cause des représentations différentes qu'ont les éducatrices sociales et les enseignantes spécialisées de leur profession.*

---

<sup>12</sup> Le nombre d'élève varie évidemment suivant les années, mais en général, il y a en moyenne cinq enfants en situation de handicap susceptibles d'être intégrés dans la classe enfantine ordinaire.

## 4 TERRAIN D'ENQUETE ET METHODOLOGIE

### 4.1 TERRAIN D'ENQUÊTE ET MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

La suite de mon travail consiste à aller sur le terrain (cf. annexe 1) afin de comparer les pratiques professionnelles dans les écoles enfantines intégrées du Jura et du Valais romand. Pour ce faire, il est important d'avoir un terrain similaire, c'est-à-dire deux classes enfantines intégrées, afin de ne pas multiplier le nombre de variables.

J'ai effectué des **entretiens semi-directifs** avec une **éducatrice sociale** dans le Jura et une **enseignante spécialisée** en Valais (cf. annexe 2). Les professionnelles choisies ont cette particularité commune de travailler en collaboration directe avec la titulaire de la classe enfantine ordinaire (soit la maîtresse enfantine) et d'accompagner des enfants en situation de handicap dans une classe d'école enfantine ordinaire. Les questions posées au cours de l'entretien concernent en grande partie leur pratique professionnelle au quotidien, les représentations qu'elles ont de leur profession ainsi que quelques questions concernant la politique d'intégration de leur canton respectif.

De plus, j'ai trouvé important d'interviewer deux **responsables politiques cantonaux de l'intégration scolaire en milieu ordinaire** (cf. annexe 3) afin d'avoir davantage de précisions sur les politiques d'intégration des Cantons du Jura et du Valais. Cet apport enrichit le contenu de mon travail et me permet de comprendre davantage de choses quant à la comparaison des pratiques professionnelles dans les classes enfantines intégrées.

Une fois mes entretiens avec les responsables cantonaux réalisés, j'ai vu qu'il était indispensable d'interviewer un **responsable de la Fondation Père** dans le Jura (cf. annexe 3) puisqu'une des classes intégrées dont il est question dans ce travail fait partie de la Fondation Père. Il me fallait alors des précisions quant à la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire au sein de la Fondation Père.

Par la suite, je me suis entretenue avec les **maîtresses enfantines** (cf. annexe 4) collaborant avec l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée interviewées. Il me semblait important d'avoir leur avis sur l'objet de recherche, étant donné qu'elles ont également leur rôle à jouer dans l'intégration scolaire en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap. Elles nous aident également à comprendre les pratiques professionnelles ainsi que le mode de collaboration avec l'éducatrice sociale ou l'enseignante spécialisée.






En dernier lieu, j'ai effectué une journée d'**observation passive** dans les classes respectives de ces professionnelles. Le but de l'observation passive était de comparer les pratiques professionnelles des personnes interviewées sur le terrain. Pour ce faire, je me suis discrètement assise dans un coin de la classe et j'ai utilisé un carnet de bord pour seul support dans lequel je notais tous les détails concernant : le nombre d'élèves ordinaires et d'élèves en situation de handicap, les interactions entre l'éducatrice sociale ou l'enseignante spécialisée et la maîtresse enfantine, les interactions entre les élèves en situation de handicap et les élèves ordinaires, l'environnement, la disposition et le climat de la classe, le contexte, les activités effectuées, etc.

## 4.2 AVANTAGES ET LIMITES DE LA MÉTHODOLOGIE

Comme je l'ai mentionné dans le chapitre précédent, j'ai effectué des entretiens semi-directifs ainsi que de l'observation passive. Ces deux dispositifs de recherche se complètent et me permettent de vérifier si ce qui est dit au cours des entretiens se confirme sur le terrain.




### 4.2.1 L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif est adéquat pour cette recherche car il permet :

-  d'être en contact direct avec les professionnelles,
-  de percevoir le sens qu'elles donnent à leur pratique,
-  de ressentir les émotions, les perceptions et les interprétations des professionnelles,
-  de reformuler et d'approfondir certaines questions, certaines notions,
-  de confronter nos avis sur différents sujets.

### 4.2.2 L'observation passive

L'observation passive permet :

-  d'observer la gestuelle, les tons de la voix, les interactions, le climat de la classe, etc.,
-  de repérer les non-dits des professionnelles durant les entretiens préalablement effectués,
-  de noter l'ensemble des observations dans un journal de bord, afin de disposer du plus grand nombre de données possibles.

### 4.2.3 Limites de la méthodologie

Je reconnais la limite suivante concernant ma recherche : deux entretiens ne reflètent pas la réalité des pratiques professionnelles de l'ensemble des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées travaillant en classe enfantine intégrée.

En même temps, la pratique professionnelle ne serait pas entièrement reflétée même avec une quinzaine d'entretiens. C'est pourquoi j'ai choisi de n'effectuer « que » deux entretiens ; ils me permettent aussi d'aller encore plus en profondeur dans les questions.

L'observation passive complète les données des entretiens. Là encore, une journée d'observation dans chaque classe ne suffit certainement pas à analyser les pratiques professionnelles des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées au quotidien et de repérer l'ensemble des non-dits, mais donnent un aperçu de ce qui se fait dans les deux cantons.

Malgré les quelques limites citées ci-dessus, le croisement de ces deux dispositifs se complètent et apportent une grande richesse au niveau des résultats.

## **5 ANALYSE DES RESULTATS**

Dans ce chapitre, je tenterai d'analyser les résultats des entretiens et de l'observation passive, en lien avec la théorie vue dans la première partie de ce présent travail.

### **5.1 MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE**

L'analyse des entretiens s'est déroulée en deux parties principales :

Dans un premier temps, j'ai retranscrit avec une attention particulière chacun des entretiens effectués. Dans un deuxième temps, j'ai découpé chaque entretien par thème, en classant leur contenu dans des grilles de dépouillement (cf. annexes 5, 6 et 7) construites à cet effet. J'ai ensuite regroupé les thèmes identiques afin de pouvoir passer à la deuxième partie : l'analyse de discours.

L'analyse de discours s'est effectuée à partir des grilles de dépouillement. Chaque thème a été repris et son contenu a été analysé, interprété et résumé. De plus, j'ai utilisé les notes de l'observation passive prises au cours d'une journée passée dans une classe intégrée jurassienne ainsi que dans une classe intégrée valaisanne ; mes notes m'ont permis de comparer le contenu de ces entretiens, ainsi que de mettre en lumière les non-dits et la gestuelle observés dans les deux classes.

L'ordre des chapitres a été défini de façon à progresser des thèmes généraux vers les thèmes plus spécifiques à la recherche. Je pars en effet de la politique d'intégration définissant le contexte politique en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire de chaque canton analysé, pour terminer par les pratiques professionnelles respectives et la collaboration en classe enfantine intégrée.

Pour comparer au mieux les cantons du Jura et du Valais, la majeure partie des sous-chapitres traite en premier lieu de la question jurassienne, et la deuxième partie traite la question valaisanne.

De plus, pour faciliter la lecture de l'analyse et souligner les différences entre les cantons du Jura et du Valais, un résumé reprenant les grandes lignes des différents thèmes est proposé à la fin de chaque chapitre.

Cette analyse en deux temps en lien avec les concepts de départ nous amènera à la confirmation ou à l'infirmerie des hypothèses ainsi qu'à des conclusions en termes de perspectives professionnelles.

## 5.2 LA POLITIQUE D'INTÉGRATION

Ce chapitre est consacré à l'analyse de la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap essentiellement dans les cantons du Jura et du Valais, comme le veut le thème de ce travail de recherche.

### 5.2.1 Lois cantonales en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire

Dans le Canton du **Jura**...

Un responsable politique nous apprend que le Canton du Jura a modifié sa loi et son ordonnance scolaires au début des années 90. Il s'agit plus précisément de la « *Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire* » du 20 décembre 1990 ainsi que de l'« *Ordonnance portant exécution de la loi scolaire* » du 29 juin 1993.

Dans les deux premiers chapitres de ces textes, nous pouvons retrouver les principes de l'intégration scolaire en milieu ordinaire pour les « *élèves handicapés, difficiles et allophones* » (entretien C). L'article 4 de la Loi scolaire jurassienne prévoit en effet, concernant les enfants en situation de handicap « *l'intégration des enfants handicapés dans une classe ordinaire, dans une classe de soutien ou dans une autre structure* ».

En ce qui concerne l'Ordonnance scolaire, l'article 2 dit que « *dans la mesure du possible, l'enfant handicapé est intégré dans une classe ordinaire si cela sert ses intérêts et si ses parents ou son représentant légal le souhaitent* ». Nous pouvons remarquer que la loi prévoit en effet l'intégration scolaire en milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap, pour autant que cela leur soit bénéfique et que les parents (ou le représentant légal) le désirent. Nous ignorons par ailleurs qui juge les bénéfices de l'intégration de l'enfant en situation de handicap mais nous émettons l'hypothèse qu'il s'agit du réseau de professionnels entourant l'enfant en situation de handicap (soit le pédiatre, le pédopsychiatre, le praticien en éducation précoce, etc.)

Ces deux lois représentent le texte fondateur sur lequel le Canton du Jura s'appuie pour promouvoir l'intégration scolaire en milieu ordinaire. Par conséquent, le Canton du Jura intègre dès que cela est possible les enfants en situation de handicap, présentant des troubles du comportement ou les élèves parlant une langue étrangère dans des classes ordinaires.

D'après ces mêmes lois, les enseignants sont dans l'obligation d'accepter un enfant en situation de handicap, présentant des troubles du comportement ou parlant une langue étrangère dans leur classe, que ce soit à l'école enfantine, au niveau primaire ou secondaire, car « *tous les parents qui ont un enfant handicapé peuvent exiger son placement dans le milieu ordinaire* » (entretien A). Ils peuvent en effet s'appuyer sur la Loi scolaire et sur l'Ordonnance scolaire auprès du Service de l'Enseignement pour demander l'intégration de leur enfant en situation de handicap dans la classe ordinaire de leur village de domicile.

Par ailleurs, nous apprenons que le Service de l'Enseignement du Canton du Jura intègre des élèves en difficultés (en situation de handicap, présentant des troubles du comportement ou des élèves allophones) ponctuellement dans leur village de domicile depuis « *les années 74, à la création du Canton. C'est peut-être quand même dans les années 80. On va dire les années 80* » (entretien A). Nous pouvons constater que l'interviewée n'est pas sûre des dates

auxquelles le Canton du Jura a commencé à intégrer des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires de leur village de domicile. Est-ce qu'à l'époque, certains parents ont mis une certaine pression sur le Service de l'Enseignement pour que leur enfant en situation de handicap soit intégré en milieu ordinaire, au lieu d'aller dans une institution ? Nous pensons que ces intégrations officielles ont sans doute été de plus en plus nombreuses, et pour cette raison le Canton du Jura a remis à jour sa Loi scolaire et son Ordonnance scolaire. Peut-être aussi que certains handicaps n'étaient peut-être pas considérés comme tels et que certains enfants ont passé « entre les gouttes » de différents tests médicaux ? Ou alors le Canton manquait peut-être de moyens financiers pour intégrer ces enfants en situation de handicap dans des institutions spécialisées ?

A l'heure actuelle, nous pouvons constater que le Canton du Jura promeut l'intégration de manière officielle et systématique depuis une quinzaine d'années.

En cas de besoin et selon nos entretiens, la maîtresse enfantine – ce qui nous intéresse ici – peut recourir à un soutien si sa classe est fréquentée par un ou plusieurs enfants en situation de handicap, présentant des troubles du comportement ou parlant une langue étrangère ; un **enseignant spécialisé** sera sollicité durant un nombre d'heures défini dans la classe ordinaire. S'il n'y a pas d'enseignant spécialisé sur le marché du travail, un **enseignant ordinaire** peut faire office de soutien au titulaire de la classe. Nous pouvons remarquer qu'aucune personne interviewée ne parle d'un éducateur social comme soutien à l'enseignant ordinaire en classe enfantine, comme cela se fait à la Fondation Pérène.

En effet, la Fondation Pérène est une institution spécialisée jurassienne qui accueille et scolarise des enfants en situation de handicap ou d'échec scolaire. Cette institution possède des classes spécialisées ; certaines classes spécialisées font partie du complexe scolaire ordinaire de trois villages jurassiens. Elles sont fréquentées uniquement par des enfants en situation de handicap mental inscrits à la Fondation Pérène. Notons que les classes spécialisées enfantines implantées dans différents complexes scolaires ordinaires sont chapeautées par des **éducatrices sociales** alors que les classes spécialisées au niveau primaire et secondaire sont chapeautées par des enseignants spécialisés et des éducateurs sociaux. La particularité de ces classes réside dans le fait que les professionnels à la tête des classes spécialisées collaborent avec les enseignants ordinaires. De ce fait, des intégrations en milieu ordinaire peuvent s'organiser facilement. Tous les enfants en situation de handicap inscrits à la Fondation Pérène seront, au niveau enfantine en tout cas, intégrés dans les classes ordinaires du complexe scolaire ordinaire dont la classe spécialisée de Pérène fait partie physiquement. Puis au niveau primaire et secondaire, en fonction du degré de handicap, les enfants seront scolarisés soit dans des classes spécialisées intégrées (dans des classes ordinaires), soit dans des classes spécialisées sans activité intégrative ; c'est-à-dire des classes avec lesquelles il n'y a pas d'échange avec les classes ordinaires.

Nous apprenons que la classe de la Fondation Pérène intègre des enfants en situation de handicap dans une classe enfantine ordinaire depuis six ans, soit depuis l'année 2002. Cette date ne correspond pourtant pas aux lois citées plus haut, qui datent du début des années 90. Pourquoi une telle différence ? Nous pensons qu'il a fallu du temps à la Fondation Pérène et des ressources financières ; du temps pour convaincre la population que les enfants ordinaires côtoieront des enfants en situation de handicap au quotidien et de façon systématique ainsi que des ressources financières pour créer ces classes spécialisées dans les complexes scolaires ordinaires sur pied.

Pour résumer, nous constatons également qu'il y a deux possibilités d'intégrer un enfant « différent » dans le Canton du Jura :

- ✎ L'enfant en situation de handicap, parlant une langue étrangère ou présentant des troubles du comportement est intégré **dans son village de domicile à temps complet**. De ce fait, nous parlerons d'intégration totale. Son enseignant ordinaire peut demander, s'il en ressent le besoin, un soutien au Service de l'Enseignement. Un **enseignant spécialisé** – ou le cas échéant un **enseignant ordinaire** – va collaborer avec le titulaire de la classe pour accompagner cet enfant « différent ». L'enseignant spécialisé peut également aménager des moments à l'enfant en situation de handicap à l'extérieur de la classe pour lui permettre de reprendre des activités non comprises et de sortir pour un temps du circuit ordinaire qui peut se montrer stressant.
- ✎ L'enfant en situation de handicap est inscrit à la Fondation Péréne et est pris scolairement en charge par cette dernière. Il est de toute façon scolarisé dans une **classe spécialisée organisant des activités d'intégration en classe enfantine ordinaire** ; il est alors **partiellement intégré à la classe enfantine ordinaire** du complexe scolaire dont il fait partie. Nous parlerons donc d'intégration partielle. A savoir qu'il n'y a que quelques classes spécialisées au niveau enfantine dans le Jura, implantées dans trois complexes scolaires ordinaires. Par ailleurs, au niveau enfantine, l'enfant en situation de handicap sera accompagné par une **éducatrice sociale** en guise de soutien au titulaire de la classe enfantine ordinaire.  
Au niveau primaire, son handicap lui permet soit de fréquenter une classe spécialisée intégrée dans une classe ordinaire, soit une classe spécialisée sans activité intégrative.

Il est intéressant de voir qu'un même et petit canton qu'est le Canton du Jura offre deux formes d'intégration bien distinctes : l'**intégration partielle** (à la Fondation Péréne) et l'**intégration totale** (dans les villages de domicile).

Dans le Canton du **Valais**...

Selon un responsable politique valaisan, le Valais se fonde sur les trois bases légales suivantes pour promouvoir l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire :

- ✎ Premièrement, la loi sur l'instruction publique datant du 4 juillet 1962 dirait que : « *L'enfant fréquente l'école de son lieu de domicile* » (entretien D). En effet, selon l'article 37, la loi sur l'instruction publique stipule que « *L'élève fréquente l'école primaire de la commune où il réside [...]* ». Nous parlons bien d'école primaire dans cette loi et non d'école enfantine. A noter que, dans cette loi, rien n'est spécifié pour la fréquentation de l'école enfantine et l'école secondaire dans son village de domicile. De plus, cette loi date de 1962, soit bien avant que la vague d'intégration scolaire en milieu ordinaire ne voie le jour.
- ✎ Deuxièmement, la loi sur l'enseignement spécialisé datant de 1986 dirait que : « *L'intégration sociale et scolaire des enfants est recherchée, tout en tenant compte de l'école ordinaire* » (entretien D). Cette loi date en effet du 25 juin 1986 et l'article 2 stipule réellement ceci : « *L'intégration totale ou partielle des élèves dans les structures ordinaires de formation est recherchée, tout en répondant aux besoins de*

*tous les élèves de la classe* ». A l'image du Canton du Jura, la loi valaisanne favorise l'intégration pour autant que celle-ci soit bénéfique à l'enfant en situation de handicap et ne lèse pas la classe ordinaire.

✎ Troisièmement, la loi sur l'intégration des personnes handicapées qui date du 31 janvier 1991 a notamment pour but de promouvoir l'intégration scolaire. Elle dit en effet dans l'article 1 : « *La présente loi a pour but de favoriser l'intégration des personnes handicapées* ». A préciser que dans le cadre de cette loi et plus particulièrement de l'article 2, la définition de la personne en situation de handicap est la suivante : « *Toute personne dans l'incapacité d'assumer par elle-même tout ou partie des nécessités d'une vie individuelle ou sociale normale, du fait d'une déficience, congénitale ou non, de ses capacités physiques ou mentales* ».

Nous pouvons alors comparer cette dernière définition à celle de Fougeyrollas, vue dans la théorie, définissant la situation handicap comme suit : « *Limitation des habitudes de vie d'un individu découlant d'une interaction entre les facteurs personnels (déficiences, incapacités) et les facteurs environnementaux agissant comme « facilitateurs » ou obstacles* » (Ravaud, 2001, p. 65). Nous remarquons alors que Fougeyrollas va plus loin dans la définition du handicap, englobant les facteurs environnementaux (et non uniquement les facteurs individuels) dans la situation de handicap. Pour lui, le handicap est le fruit d'une interaction entre la situation personnelle et l'environnement. Par contre, la loi sur l'intégration des personnes handicapées vue ci-avant ne prend en compte que les facteurs individuels, soit la situation personnelle.

Les premières intégrations scolaires en milieu ordinaire en Valais se sont passées de manière officielle depuis une quinzaine d'années, soit depuis 1993 environ. De manière officieuse, cela fait un peu plus longtemps. Nous retenons donc les mêmes possibilités que dans le Jura, soit : la pression mise par certains parents sur le Service de l'enseignement pour que leur enfant en situation de handicap soit scolarisé en milieu ordinaire, le manque de diagnostic de certains handicaps chez l'enfant ou encore le manque de moyens financiers pour scolariser l'enfant en institution spécialisée.

Un responsable politique précise que cela fait seulement depuis les années 2004-2005 que le Canton du Valais a généralisé l'intégration scolaire en milieu ordinaire dans tout le canton. Il s'agit donc maintenant de formaliser le travail accompli, « *d'institutionnaliser l'intégration* » (entretien D) afin de pouvoir s'appuyer sur une base solide. Nous faisons une petite parenthèse sur les termes utilisés par l'interviewé, soit « institutionnaliser l'intégration », car nous trouvons cette expression très intéressante dans le cadre de cette recherche. Ces deux mots pourraient être mis en opposition, car une institution, dans le domaine du handicap, représente un établissement plus ou moins séparé de la société et regroupant des personnes en situation de handicap. La notion d'intégration, au contraire, représente une ouverture de l'institution sur la société. Mais ce que voulait dire le responsable politique, c'est qu'il faut maintenant « généraliser l'intégration », en faire une Institution, une évidence.

Pour résumer, nous pouvons constater que dans le Canton du Valais, **l'intégration dans les villages de domicile** est favorisée ; de ce fait, nous parlerons d'**intégration totale**, puisque l'élève en situation de handicap fréquente la classe ordinaire de son village à temps complet. L'intégration scolaire est donc privilégiée, avec le soutien d'une enseignante spécialisée en classe. Il arrive parfois que l'enseignante aménage des moments en dehors de la classe ordinaire ; mais cela reste très rare à l'école enfantine, car le programme est en général



accessible aux enfants intégrés. S'il faut reprendre des activités non comprises, l'enseignante le fait dans la classe avec d'autres enfants ordinaires qui n'ont pas non plus compris l'activité.

### 5.2.2 Buts et bénéfices de l'intégration scolaire en milieu ordinaire

Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre théorique « Buts de l'intégration scolaire en milieu ordinaire », selon Lantier (1994, p. 48), l'intégration scolaire en milieu ordinaire permet aux enfants en situation de handicap « *de se trouver confrontés aux difficultés des enfants de leur âge, d'apprendre à s'intégrer à la communauté* ». Toujours selon la théorie, elle permettrait également à l'enfant en situation de handicap d'évoluer par rapport à lui-même et de s'intégrer socialement et professionnellement. Dans l'autre sens, l'intégration scolaire en milieu ordinaire apprendrait aux enfants ordinaires des valeurs de base telles que le respect, la tolérance, la solidarité et l'acceptation de la différence, ainsi que diverses compétences sociales comme la patience et la collaboration. Voyons ci-après ce qu'en disent les personnes interviewées :

#### Dans le Canton du Jura ...

Les objectifs d'intégration scolaire en milieu ordinaire étaient, jusqu'à il y a peu de temps, « *d'intégrer le plus possible et le mieux possible les élèves différents dans les classes ordinaires, sachant que cette intégration ne doit pas nuire à l'élève en question ou bien à la classe* » (entretien C). Mais depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle « Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les Cantons » (RPT)<sup>13</sup>, soit le 1<sup>er</sup> janvier 2008, nous pouvons ne plus parler « d'intégration » mais « d'inclusion » (entretien C) ; « *C'est-à-dire que tous les élèves qui fréquentent une école dans le canton du Jura, quel que soit leur statut, sont des élèves de l'école ordinaire* » (entretien C). A l'heure actuelle, l'objectif est donc d'avoir « *un maximum d'élèves... ordinaires* » (entretien C).

Nous pouvons alors nous demander ce que deviendront les élèves de la Fondation Pérène ? Est-ce que le Canton du Jura scolarisera également les enfants qui sont actuellement en institution dans les classes ordinaires de leur village de domicile ? Si c'est le cas, nous imaginons qu'il faudra du temps pour que tout se mette en place, pour faire changer les mentalités et également pour trouver les ressources nécessaires.

En d'autres termes, la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire du Canton du Jura vise à « *intégrer le plus d'enfants possibles dans leur milieu naturel, dans leur village, avec les enfants de leur village, dans leur contexte social. En général, il y a toujours des compromis, ça dépend du handicap de l'enfant, de ses possibilités d'intégration ; on vise quand même à la réussite* » (entretien A). Nous comprenons que si l'intégration scolaire échoue<sup>14</sup> dans le village de domicile, l'enfant en situation de handicap peut être scolarisé à la Fondation Pérène. Il est certes plus logique au niveau scolaire d'aller dans cet ordre-là (d'abord dans le circuit ordinaire et ensuite dans le circuit spécialisé), mais il y a le risque

---

<sup>13</sup> Nous reviendrons à la RPT en détails dans le chapitre « Changements à venir en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire », p. 33

<sup>14</sup> Les enseignants ordinaires et spécialisés, ainsi que les parents, sont les premières personnes à repérer si l'enfant en situation de handicap ne se sent pas bien dans le circuit ordinaire. En cas de difficultés, ces personnes peuvent faire appel au réseau de professionnels entourant l'enfant afin de ré-orienter la scolarité de ce dernier.

d'une certaine discrimination<sup>15</sup> envers l'enfant en situation de handicap s'il est scolarisé au sein d'une institution.

Un responsable de la Fondation Père ne nuance davantage les objectifs de l'intégration scolaire en milieu ordinaire, en disant qu'« *il y a plusieurs niveaux d'intégration* » (entretien E). Cela dépendrait du type d'activités que l'enfant en situation de handicap partage avec la classe ordinaire. Le premier niveau représenterait les prémices d'une intégration sociale, que nous qualifierons d'intégration de proximité : « *Apprendre à partager une place de jeux, apprendre à se connaître, à savoir ce qu'est un enfant en situation de handicap, un enfant différent, etc.* » (entretien E).

Un autre niveau serait l'intégration sociale : « *Les activités se font en commun avec les deux classes [ndlr : classe enfantine spécialisée et classe enfantine ordinaire] et puis elles vont dans les deux sens. Si l'enfant en situation de handicap a vraiment le sentiment d'appartenir à cette classe, si les enfants ordinaires pensent spontanément à inviter l'enfant en situation de handicap à leur anniversaire, là je peux dire qu'on a vraiment atteint l'intégration sociale, qui est le plus haut niveau qu'on puisse atteindre* » (entretien E). Ainsi, il y a des objectifs d'intégration différents suivant le handicap de l'enfant ainsi que le type des activités partagées avec la classe ordinaire.

De plus, la théorie nous a appris que l'intégration peut être générale, c'est-à-dire qu'il s'agit « *d'entrer dans un ensemble plus vaste* » (Le Petit Larousse Illustré, 2008, p. 544), ou plus spécifique, soit de « *partager les mêmes sentiments, croyances et pratiques* » (Besnard, 2005, p. 133) ainsi que « *partager des buts communs* » (Besnard, 2005, p. 133). Il y a donc plusieurs niveaux d'intégration scolaire en milieu ordinaire.

A la suite de ces affirmations, nous nous demandons quelle est la différence entre l'intégration sociale et l'intégration scolaire. Nous pouvons constater que le responsable de la Fondation Père ne parle à aucun moment d'intégration scolaire. Pourtant, nous pensons que les intégrations scolaires en milieu ordinaire dans les villages de domicile et l'intégration scolaire en milieu ordinaire à la Fondation Père ne n'ont pas les mêmes objectifs. Ce que nous comprenons, c'est que l'intégration scolaire dans les villages de domicile vise des objectifs plutôt **scolaires** (au travers d'activités purement scolaires comme les mathématiques, le français, etc.) et que l'intégration scolaire en milieu ordinaire à la Fondation Père vise plutôt des objectifs de **socialisation** (au travers d'activités de socialisation comme des activités d'expression, de jeux, d'autonomie, etc.). Nous avons pu le constater durant la journée d'observation passée dans la classe intégrée de la Fondation Père ; ce jour-là, la maîtresse enfantine, en collaboration avec l'éducatrice sociale, a organisé une matinée de jeux libres et de bricolage. Les enfants en situation de handicap ont donc pu profiter de toutes les activités en commun.

Finalement, l'intégration scolaire réussie amène toute une série de bénéfices. La théorie nous apprend que les enfants en situation de handicap sont stimulés et apprennent les normes

---

<sup>15</sup> Selon Le Petit Larousse Illustré, le mot « discrimination » signifie : « *Action d'isoler et de traiter différemment certains individus ou un groupe entier par rapport aux autres* » (2008, p. 326). Discriminer signifie : « *Etablir une différence, une distinction entre des individus ou des choses* » (2008, p. 326).

La recherche de Zbinden (2004) dit ceci : « *Le simple fait d'avoir un handicap engendre déjà des discriminations. Etre handicapé signifie dans un premier temps connaître, d'une manière ou d'une autre, des limitations dans ses actions de tous les jours. Les inégalités qui en découlent sont à la base des discriminations. Celles-ci touchent pratiquement tous les domaines de la vie* ».

sociales par mimétisme. Nous avons pu observer ce phénomène durant notre journée d'observation ; en effet, un enfant en situation de handicap imitait les gestes d'un élève ordinaire durant une activité de bricolage en classe intégrée, ce qui a permis à l'enfant en situation de handicap de terminer son bricolage sans l'aide de l'adulte. Nous avons donc compris comment l'enfant en situation de handicap peut intégrer certaines normes, certains gestes ou comportements par imitation uniquement.

De leur côté, les enfants ordinaires se familiarisent avec le handicap et développent des compétences relationnelles. Nos entretiens nous ont confirmé ces bénéfices. Selon une éducatrice sociale, une école enfantine intégrée « *c'est un plus pour les enfants ordinaires* » (entretien A). Les enfants ordinaires apprennent la tolérance, la patience et la collaboration en jouant avec des enfants en situation de handicap. Pour elle, ce n'est pas pareil « *s'il n'y a pas d'enfant intégré* » (entretien A).

Dans le Canton du **Valais**...

Nous apprenons que l'intégration scolaire en milieu ordinaire a pour objectif premier de « *répondre aux besoins des enfants, notamment des enfants en situation de handicap* » (entretien D). Selon un responsable politique, l'intégration scolaire en milieu ordinaire en Valais viserait quatre objectifs principaux : « *Un **objectif scolaire**, un **objectif de stimulation** ; l'enfant en situation de handicap a besoin du cadre stimulant qu'est le cadre ordinaire, un **objectif social** ; l'enfant en situation de handicap a besoin d'appartenir au groupe social de son village, et finalement un **objectif d'acceptation du handicap** en général par la société* » (entretien D). Nous pouvons constater que l'interviewé commence par énoncer l'objectif d'intégration scolaire et nous pensons que ce n'est pas un hasard. Tout comme dans le Jura, les intégrations scolaires dans les villages de domicile viseraient d'abord des objectifs d'ordre **scolaire**, contrairement à la Fondation Père qui, selon nous, vise avant tout l'intégration **sociale**.

Par ailleurs, l'interviewé trouve que les intégrations se passent en général relativement bien à l'école enfantine, « *parce que les objectifs d'intégration sont assez en parallèle, assez en conformité aux objectifs de l'école enfantine, qui sont la stimulation de l'enfant et l'apprentissage de la vie sociale* » (entretien D). Sur cette dernière affirmation, nous pouvons retenir qu'un des principaux buts de l'école enfantine est bien l'**apprentissage de la vie sociale**, et non forcément l'apprentissage de matières d'ordre scolaire.

Pourtant, nous avons pu observer que la maîtresse enfantine valaisanne, en collaboration avec l'enseignante spécialisée, animait uniquement des activités dirigées, ayant chacune d'elle une orientation très prononcée vers le domaine scolaire. En effet, les enfants ont fait des exercices de mathématiques (compter, reconnaître des chiffres, etc.) ainsi que des exercices de français (découper les mots, repérer les sons, etc.) et de petites animations. Il n'y a pas eu de jeux libres ni de bricolage durant la journée. D'ailleurs, la classe enfantine est différemment aménagée en Valais que dans le Canton du Jura : en effet, en Valais, les bancs sont alignés et il n'y a pas beaucoup de jouets dans la classe. Par contre, dans le Canton du Jura, il n'y a pas de banc d'école, mais seulement des tables ainsi qu'une multitude de jouets dans différents coins de la classe. Cela nous laisse penser que le Canton du Valais axe les activités de l'école enfantine davantage sur le domaine scolaire que le Canton du Jura.

Une enseignante spécialisée étoffe quelque peu le discours du responsable politique concernant les buts de l'intégration scolaire en milieu ordinaire ; elle explique que plusieurs grandes communes, notamment la commune de Sion, ont décidé de « *supprimer une partie des centres qui accueilleraient les enfants handicapés pour les réintégrer dans les écoles de leur quartier, afin de favoriser l'intégration dans les villages* ». Elle va même plus loin en disant que le but de l'intégration scolaire en milieu ordinaire est « *d'arrêter de faire des ghettos, donc de mettre tous ces enfants handicapés ensemble, sans modèle positif pour eux, donc de les laisser le plus possible au contact avec des enfants normaux qui fonctionnent normalement, qui réagissent normalement* ». Nous pouvons remarquer que le Canton du Valais n'a pas hésité à supprimer des classes spécialisées pour réintégrer des enfants en situation de handicap dans leur village de domicile. Cela correspond exactement au Canton du Jura qui aimerait faire de tous les enfants en situation de handicap des élèves de l'école ordinaire : sans suppression de certaines classes spécialisées, cela ne sera pas possible. Nous pensons en effet que l'offre crée le besoin ; ainsi, s'il n'y a plus ou peu de classes spécialisées<sup>16</sup>, le Canton du Jura va intégrer d'office les enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires. Cela implique également qu'il mette des ressources à disposition en termes de personnel dans les classes ordinaires, en soutien au titulaire de la classe.

De plus, selon l'interviewée, l'intégration scolaire en milieu ordinaire est bénéfique dans les deux sens : grâce aux enfants ordinaires, les enfants en situation de handicap sont stimulés, et grâce aux enfants en situation de handicap, les enfants ordinaires apprennent à vivre avec des enfants différents et à réagir avec ces derniers. Les objectifs seraient alors d'ordre scolaire pour les enfants en situation de handicap léger et d'ordre social pour les enfants en situation de handicap lourd.

### 5.2.3 Changements à venir en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire

Dans le Canton du **Jura...**

Un responsable politique nous parle de la nouvelle RPT, qui est nous le rappelons la « Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les Cantons ». Cette dernière invite les cantons signataires, dont les Cantons du Jura et du Valais, à « *mettre en place un concept, pour repenser un petit peu à tout ça [ndlr : notamment la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire] et puis essayer de redéfinir un peu les rôles [ndlr : du Canton, des communes et de l'Etat]* » (entretien C). Les cantons signataires ont trois ans, soit jusqu'en 2011, pour mettre sur pied un accord intercantonal qui traiterait entre autre de la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire. Il rajoute que la volonté politique en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire du Canton du Jura et des cantons signataires est en général « *d'aller vers une école plus intégrative* » (entretien C). Cela rejoindrait nos interprétations des objectifs d'intégration scolaire en milieu ordinaire : une école plus intégrative impliquerait la suppression de certaines classes spécialisées. L'école ordinaire serait alors fréquentée par des enfants en situation de handicap léger comme profond.

---

<sup>16</sup> Nous sommes tout de même convaincus que la présence des classes spécialisées est indispensable pour un certain pourcentage d'enfants en situation de handicap qui aurait besoin d'un cadre plus sécurisant et moins stressant que le circuit ordinaire. De plus, ces classes sont par ailleurs indispensables pour les enfants en situation de handicap qui échoueraient dans le milieu ordinaire. Il est donc nécessaire de garder certaines classes spécialisées.

Dans le Canton du **Valais**...

Les changements dans le Canton du Valais sont les mêmes que dans le Canton du Jura au niveau de la RPT : le Canton du Valais devra également développer son propre projet dans les années à venir concernant la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire.

#### 5.2.4 Différences des politiques d'intégration entre les cantons du Jura et du Valais

Dans le Canton du **Jura**...

Selon un responsable politique jurassien, le Canton du Jura serait l' « *un des premiers à avoir une loi et une ordonnance scolaires qui prévoyaient l'intégration, qui prévoyaient la prise en charge des enfants différents* » (entretien C). Il ajoute que maintenant, la plupart des cantons ont changé leur loi ; « *on arrive plutôt à égalité* » (entretien C). Par rapport au Canton du Valais, « *qui fait toujours figure de pionnier* » (entretien C), il trouve que les politiques d'intégration scolaire des deux cantons sont très proches. De plus, l'enquête « *COMOF*<sup>17</sup> » aurait montré que le Canton du Jura se situe bien dans la balance par rapport à tous les cantons romands en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire.

Selon lui, la géographie du canton est également un facteur essentiel dans la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire. Il compare le Jura et le Valais, qui ont intérêt à « *mettre sur pied des classes au fond des vallées parce qu'il y a moins de distance à parcourir pour les enfants* » (entretien C).

Selon une éducatrice sociale qui ne connaît pas tellement les politiques d'intégration scolaire en milieu ordinaire des autres cantons suisses, « *il semble qu'en Valais, il y ait plus d'enfants intégrés dans les classes ordinaires, avec le soutien d'enseignants, directement* » (entretien A). Dans le Jura, les enfants en situation de handicap seraient moins intégrés dans leur village de domicile, selon l'interviewée, comme le sont les enfants en Valais, mais font partie pour la plupart de la Fondation Père et sont alors intégrés dans les classes spécialisées de cette institution. Nous n'avons pas de statistiques concernant le pourcentage d'enfants en situation de handicap intégrés dans leur village de domicile ou à la Fondation Père. Des recherches supplémentaires permettraient de clarifier ce point.

Ainsi, la différence entre le Jura et le Valais est de taille : en Valais, les enfants en situation de handicap sont en principe intégrés d'office dans leur village de domicile. Dans le Jura, les enfants en situation de handicap font partie, pour la plupart, de la Fondation Père ; ils sont en effet très peu à être intégrés dans les villages de domicile lorsqu'il s'agit d'un handicap mental. La Fondation Père scolarise alors les enfants en situation de handicap dans des classes enfantines spécialisées accompagnés d'une éducatrice sociale.

---

<sup>17</sup> Le terme COMOF signifie « Comment Maîtriser l'Offre spécialisée en regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes scolaires ». Après avoir constaté que l'offre de structures spécialisées, que les effectifs dans les classes spécialisées ainsi que les élèves en difficulté dans les écoles ordinaires ne font qu'augmenter, le Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) ainsi que la HEP vaudoise ont été mandatés pour analyser les causes de cette augmentation. Le but de l'enquête est de « *mieux contrôler l'offre et de concevoir un pilotage du système plus cohérent d'un canton à l'autre* » (Centre Suisse de pédagogie spécialisée, HEP Vaud, 2007, p. 3). Les cantons participants à l'enquête sont les suivants : Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais, Vaud et Tessin.

Dans le Canton du **Valais**...

Une enseignante spécialisée nous rappelle que le Canton du Valais est un « *précurseur* » (entretien B) dans la réintégration des enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires.


Un responsable politique estime que le Canton du Valais a une grande expérience dans l'intégration scolaire en milieu ordinaire car les lois datent des années 90. Par contre, l'interviewé précise que le Valais « *ne veut pas non plus être un exemple d'intégration* » (entretien D). Par ailleurs, il compare le Valais et le Jura au niveau culturel : « *On a des petits villages, on a des villes qui sont plus petites aussi, donc ça veut dire qu'un enfant qui est le fils de Mme X, il est connu, car Mme X chante à la chorale du village, et ça, ça permet aussi de favoriser cette intégration. Ça sera plus difficile je pense dans une grande ville comme Lausanne ou Genève où on est plus anonyme* » (entretien D).

En définitif, l'interviewé valaisan se sent assez proche du Canton du Jura au niveau de l'idéologie, des pratiques, de la culture et des plans pédagogiques. Il précise par contre que dans le Jura, la politique d'intégration « *est peut-être moins institutionnalisée [ndlr : « moins institutionnalisée », pour l'interviewé, signifie « moins généralisée »] pour l'instant ou alors elle est faite de manière souple, c'est aussi ça, c'est peut-être un élément qui est important, c'est qu'il y a une analyse de situation en situation, de cas en cas, et on peut travailler de manière souple dans cette volonté d'intégration* » (entretien D). De ces dires, nous pouvons constater qu'il estime la souplesse du Canton du Jura dans l'application de sa politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire.

### 5.2.5 Résumé

Comme nous pouvons le constater, il n'y a pas de grande différence entre les lois du Canton du Jura et les lois du Canton du Valais en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire. Elles vont toutes dans l'idée d'une école plus intégrative.

Cependant, sur le terrain, les applications de ces lois prennent plusieurs formes :

 Dans le Jura : il est possible d'intégrer son enfant en situation de handicap dans l'école ordinaire du village de domicile de l'enfant ; les élèves ordinaires et en situation de handicap sont suivis par l'enseignant titulaire de la classe et éventuellement par un enseignant spécialisé si besoin ou par un enseignant ordinaire (s'il n'y a pas d'enseignant spécialisé disponible). L'élève en situation de handicap suit tous les cours dispensés par l'enseignant ordinaire ; de ce fait, nous parlerons d'intégration totale.

Mais la grande majorité des enfants en situation de handicap mental sont pris en charge par la Fondation Père qui scolarise les enfants en situation de handicap dans les quelques classes enfantines spécialisées qu'elle possède ; au niveau infantile, les élèves sont suivis par une éducatrice sociale. Les classes enfantines spécialisées partagent certaines activités avec la classe infantile ordinaire ; de ce fait, nous parlerons d'intégration partielle en classe intégrée.

- ✎ En Valais : les intégrations se font dans les écoles ordinaires du village de domicile de l'enfant en situation de handicap ; les élèves ordinaires ou en situation de handicap sont suivis par l'enseignant titulaire de la classe et éventuellement par un enseignant spécialisé si besoin. L'enfant en situation de handicap fréquente la classe ordinaire à temps complet ; pour cette raison nous parlerons d'intégration totale.

Il se peut que certaines institutions valaisannes fassent des activités avec des classes ordinaires, mais il s'agira-là de handicaps très profonds. En effet, le Valais a, comme nous l'avons vu, décidé de supprimer certaines classes spécialisées pour réintégrer les enfants en situation de handicap dans les classes ordinaires. Cela veut également dire que les enfants en situation de handicap fréquentant encore les classes spécialisées des institutions à l'heure actuelle ont un handicap profond ; sinon, ils fréquenteraient les classes ordinaires.

La différence la plus flagrante entre les Cantons du Jura et du Valais se situe donc au niveau de la prise en charge de l'enfant en situation de handicap :

- ✎ Dans le Canton du Jura, l'enfant en situation de handicap peut être suivi soit par un **enseignant spécialisé**, soit par une **éducatrice sociale**, selon s'il est scolarisé dans son village de domicile (intégration totale) ou à la Fondation Pérène (intégration partielle).
- ✎ Dans le Canton du Valais, l'enfant en situation de handicap sera d'office suivi par un **enseignant spécialisé**, puisque l'intégration scolaire en milieu ordinaire dans les villages de domicile des enfants en situation de handicap (intégration totale) est généralisée dans le canton depuis quelques années.

## 5.3 LES RESSOURCES À DISPOSITION

### 5.3.1 Les ressources en termes de personnel

Dans le Canton du **Jura**...

Comme nous l'avons expliqué dans le sous-chapitre « *Lois cantonales concernant l'intégration scolaire en milieu ordinaire* », il y a peu d'enseignantes spécialisées sur le marché du travail dans le Jura. Nous ignorons la raison exacte à cette pénurie d'enseignants spécialisés ; toutefois, nous émettons l'hypothèse que les études sont longues pour obtenir le titre d'enseignant spécialisé et que cette formation décourage les enseignants ordinaires. Pour remédier à ce manque, ce sont parfois des enseignants ordinaires qui sont appelés à accompagner des enfants en difficultés lorsqu'ils sont intégrés dans leur village et ainsi à collaborer avec l'enseignant titulaire de la classe.

En ce qui concerne les professionnels de la Fondation Pérène, cette dernière gère les engagements de professionnels, soit des éducateurs sociaux pour accompagner les enfants en situation de handicap en classe enfantine. Aux niveaux primaire et secondaire, il y aura un éducateur social et un enseignant spécialisé qui travailleront en collaboration dans la même classe.

Une éducatrice sociale nous explique que le Canton du Jura manque en effet de ressources au niveau du personnel. Elle trouve tout de même que « *beaucoup d'efforts sont faits, ça c'est sûr. Maintenant je trouve qu'il y a encore beaucoup d'efforts à faire au niveau de la prise en charge dans les classes. Dans le cadre de l'école enfantine, le Jura fait un maximum, c'est super. Mais c'est sûr qu'après, quand tu arrives dans le primaire puis dans le secondaire, il y a d'autres difficultés* » (entretien A). En effet, l'entrée d'un élève en situation de handicap dans les niveaux primaire et secondaire implique une prise en charge plus intense de l'élève : il y a beaucoup plus d'apprentissages d'ordre cognitif qu'à l'école enfantine, ce qui implique et légitime la présence d'un enseignant spécialisé. Et comme nous l'avons vu auparavant, le Canton du Jura manque d'enseignant spécialisé.

L'explication de l'interviewée prouve également que les intégrations faites à l'école enfantine sont presque toujours réussies, que ce soit une éducatrice sociale ou une enseignante spécialisée qui suive l'enfant en situation de handicap.

Dans le Canton du **Valais**...

Une enseignante spécialisée nous apprend qu'il y a régulièrement l'engagement de nouvelles enseignantes spécialisées ou alors des transferts d'enseignantes spécialisées d'une institution à une classe ordinaire pour accompagner les enfants en situation de handicap. Le problème se situerait au niveau du budget : l'idéal serait d'intégrer davantage mais « *les ressources financières sont limitées* » (entretien B). En d'autres mots, ils ne peuvent pas engager davantage d'enseignantes spécialisées pour des questions financières, alors que certains enfants auraient besoin de l'accompagnement de l'enseignante spécialisée à plein temps dans la classe. En effet, en Valais, l'enseignante spécialisée est présente durant un nombre d'heures défini par le Service de l'Enseignement, mais ce nombre d'heures est inférieur aux heures de présence effective de l'enfant en situation de handicap en classe ordinaire.



De plus, elle précise qu'en ce moment il y a « *pénurie d'enseignantes spécialisées sur le Valais* » (entretien B). Elles sont très peu à avoir le bon diplôme et de ce fait, l'enseignante spécialisée interviewée n'a pas eu de peine à trouver du travail. Nous pouvons remarquer que le Canton du Valais a le même problème que le Canton du Jura : il y a peu d'enseignantes spécialisées sur le marché du travail, peut-être pour les mêmes raisons.

Un responsable politique craint que le « *peloton* » ne suive pas les « *meneurs* » de cette vague d'intégration ; « *cela peut être dangereux* » (entretien D). C'est pour cette raison que le Canton du Valais doit se pencher maintenant sur la consolidation du travail effectué, c'est-à-dire « *d'institutionnaliser l'intégration* » (entretien D). De plus, il remarque que de plus en plus d'enseignants ordinaires trouvent leur travail très difficile ; ils doivent en effet enseigner à une vingtaine d'élèves ordinaires, ce qui n'est pas tâche aisée. A cela s'ajoutent des enfants de langue étrangère, en difficultés sociales, présentant des troubles du comportement ou en situation de handicap. L'interviewé a compris qu'il faut maintenant faire un travail de conscientisation non seulement chez les enseignants, mais également « *chez les politiques, pour que peut-être ils donnent les moyens à l'école ordinaire de pouvoir intégrer* » (entretien D). A travers cette affirmation, nous comprenons que le Canton du Valais devrait mettre à disposition des classes ordinaires davantage d'enseignantes spécialisées ; pour ce faire, il faudrait en former davantage.

Une enseignante spécialisée valaisanne trouve quelques défauts au système valaisan. Pour elle, le Valais va « *un peu trop vite et un peu trop loin, en ne cherchant pas d'autre structure moitié-école, moitié-institution* » (entretien B) comme c'est le cas à Genève et dans le Jura au sein de la Fondation Père. Pour elle, il est très positif de réintégrer des enfants en situation de handicap dans le circuit ordinaire, autant pour ces derniers qui progressent en se confrontant « *à une certaine normalité* » (entretien B) que pour les enfants ordinaires, qui apprennent également beaucoup sur l'acceptation de la différence. Mais c'est peut-être difficile pour les enfants en situation de handicap de réintégrer le système ordinaire après avoir passé plusieurs années en institution. Passer d'une institution dans laquelle il y avait cinq ou six enfants en situation de handicap, deux éducatrices et une stagiaire à une classe où il y a une vingtaine d'enfants ordinaires avec une seule enseignante (et parfois une enseignante spécialisée en soutien à la maîtresse enfantine) ne se fait pas en un jour. C'est pourquoi, dans certains cas, l'interviewée serait davantage pour une intégration partielle, à l'image de la Fondation Père, que pour une intégration totale que souhaite le Canton du Valais.

### 5.3.2 Les ressources financières

Dans le Canton du **Jura**...

Un responsable politique nous apprend qu'un enfant en situation de handicap intégré à une classe ordinaire « *coûte ce que coûte un élève ordinaire* » (entretien C). Pourtant, si l'enfant en situation de handicap est suivi par un enseignant spécialisé dans la classe ordinaire, il coûtera davantage qu'un élève ordinaire.

Le responsable politique interviewé précise qu'un enfant en situation de handicap scolarisé dans une institution telle que la Fondation Père coûte déjà plus cher, car il y a des prises en charge supplémentaires (transport, thérapie, part éducative, etc.). L'interviewé ne dit rien de plus à ce sujet, car « *ici on est plutôt tourné sur l'aspect pédagogique que sur l'aspect*

*financier, ça c'est mon collègue qui s'en occupe...*» (entretien C). Nous pouvons constater que l'interviewé ne veut pas entrer davantage en matière. Nous émettons deux hypothèses à cela : soit il veut fuir la question financière, car nous savons combien elle fait débat, soit il veut nous montrer que l'aspect pédagogique dans l'intégration scolaire en milieu ordinaire est bien plus important que son coût.

Un responsable politique précise que : « *Puisque ça figure dans les textes scolaires de loi scolaire et de l'ordonnance scolaire [ndlr : le fait d'intégrer dans les villages de domicile], c'est le canton qui paie. C'est le Service de l'Enseignement qui met en place [ndlr : les intégrations dans les villages de domicile] et c'est pris en charge par le canton* » (entretien C). Avec la nouvelle RPT (Réforme de la Péréquation financière et de la nouvelle répartition des tâches entre la Confédération et les Cantons) et comme le dit le responsable politique jurassien, il y a quelques grands changements dans l'organisation des intégrations scolaires en milieu ordinaire. En effet, le Canton du Jura commence à recevoir des dossiers d'enfants en situation de handicap qui étaient auparavant traités par l'AI (Assurance-Invalidité). « *Ce n'est pas rien, c'est beaucoup de dossiers* » (entretien C).

De plus, la Fondation Pérène qui jusqu'ici était subventionnée par l'OFAS (Office Fédéral des Assurances Sociales) est maintenant subventionnée par le Canton du Jura. C'est-à-dire que le canton avance la totalité de l'argent à la Fondation, ce qui a pour conséquence de « *changer un petit peu les rapports de forces* » (entretien C). En résumé, cette RPT est « *une mise à plat d'un point de vue administratif, financier et pédagogique* » (entretien C). En effet, les différents acteurs de l'intégration scolaire en milieu ordinaire doivent maintenant et jusqu'en 2011 mener une réflexion autour de l'intégration – ou de l'*inclusion* – des élèves en situation de handicap dans le circuit ordinaire.

Nous pouvons constater que certains enfants scolarisés auparavant à la Fondation Pérène seront dès à présent scolarisés dans l'école ordinaire de leur village de domicile. Ce ne sera plus la Fondation Pérène qui s'occupera de l'enfant en situation de handicap dont il est question mais le Service de l'Enseignement. Grâce en partie à la RPT, l'élève en situation de handicap sera moins discriminé car il ne portera plus l'étiquette « institution », mais sera simplement un élève de l'école ordinaire.

Un responsable de la Fondation Pérène nous précise en effet que désormais et de par la RPT, le canton doit assurer les mêmes prestations que l'AI. Ainsi la Fondation Pérène doit pouvoir continuer ses activités, comme auparavant. L'interviewé parle ensuite de l'accord intercantonal qui est en construction et qui sera signé en 2011. Un article de la RPT parle en particulier des activités intégratives. Les cantons s'engageront donc, par leur signature, à privilégier les activités intégratives. « *Il y a cette volonté entre les cantons de poursuivre dans cette idée qu'il faut essayer de trouver d'abord des solutions intégratives avant de penser aux milieux institutionnels, comme la Fondation Pérène* » (entretien E). Et de rajouter : « *Pour qu'on arrive vraiment à un bon niveau d'intégration, ça n'engage que moi, hein, à mon avis une bonne intégration réussie où l'enfant n'est pas blessé et ne sent pas en échec, mais il a vraiment le sentiment d'être bien, qu'on puisse vraiment adapter son environnement, ben il faut aussi investir* » (entretien E). De par cette affirmation, l'interviewé nous rappelle donc que l'intégration scolaire en milieu ordinaire a bel et bien un coût.

De plus, ce même responsable trouve que beaucoup de choses sont réalisées, en tout cas dans le cadre de la Fondation Pérène : des classes spécialisées implantées dans des complexes scolaires ordinaires (ces classes sont appelées « classes décentralisées »), des élèves qui sont scolarisés en milieu institutionnel et qui vont un après-midi ou deux dans leur village de

domicile pour participer à des activités où ils sont performants, afin de garder le lien social avec les enfants de leur village, etc. Mais il rajoute : « *On pourrait mieux faire. Oui bien sûr. Oui on pourrait pousser plus loin le bouchon. Effectivement, mais en mettant à disposition des structures adéquates, oui je pense que le Jura a le potentiel pour aller plus loin* » (entretien E). De cette affirmation nous comprenons que le Canton du Jura pourrait intégrer davantage en mettant plus de ressources à disposition. Encore une fois, nous pouvons constater que l'investissement est une étape obligatoire dans le processus d'intégration scolaire en milieu ordinaire.

L'interviewé précise enfin que si les cantons signataires de l'accord intercantonal de la fameuse RPT privilégient l'intégration scolaire en milieu ordinaire, il faudra investir non seulement au niveau des ressources humaines mais également en locaux, en matériel, etc. Elle ajoute tout de même que ces lignes « *sont déclarées dans les intentions... et c'est déjà pas mal qu'il y ait l'intention. C'est sur une bonne voie.* » (entretien E).

Dans le Canton du **Valais**...

Comme on a pu le voir dans le concept « L'intégration scolaire en milieu ordinaire » et si l'on en croit le responsable politique jurassien qui dit que : « *Tous les élèves qui fréquentent une école dans le canton du Jura, quel que soit leur statut, sont des élèves de l'école ordinaire* » (entretien C), « *compter davantage d'élèves intégrés pourrait coûter moins cher* » (Lyon, 2007, p. 80). Un responsable politique valaisan dit ne pas être sûr de cette dernière affirmation. Selon lui, la différence se trouve au niveau des infrastructures. Pour une intégration scolaire en milieu ordinaire, il n'y a pas besoin de créer et d'entretenir une structure spécialisée. Par contre, au niveau du personnel « *on essaie quand même d'avoir une qualité et ça ne coûte pas moins cher.* » (entretien D). Et de rajouter : « *Il y a moins de concierges, de bâtiments, d'infrastructures, de chauffage, de frais généraux. Mais le personnel il est quand même là.* » (entretien D). Nous pouvons constater que le coût principal de l'intégration scolaire en milieu ordinaire c'est le personnel, que ce soit des enseignantes spécialisées ou des éducatrices sociales qui assurent le suivi de l'enfant en situation de handicap.

En ce qui concerne les ressources financières du Canton du Valais, un responsable politique valaisan nous dit la même chose que le responsable politique jurassien : « *C'est le même financement que pour l'école ordinaire, c'est-à-dire qu'il y a une répartition entre le Canton et les communes* » (entretien D). Lui aussi esquivait la réponse en disant : « *Je ne vais pas entrer dans les détails parce que c'est compliqué* » (entretien D).

Avec l'entrée en vigueur de la RPT et selon l'interviewé, le grand changement se situe au niveau suivant : depuis 1960, l'AI reconnaissait les enfants en situation de handicap en subventionnant les prestations scolaires spécialisées. Mais depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2008, le retrait de l'AI dans le financement de la scolarité implique que les enfants en situation de handicap deviennent « *des enfants de l'école ordinaire* » (entretien D) car ils sont censés être systématiquement intégrés à des classes ordinaires. Et de rajouter : « *Il y a un changement déjà de paradigme, de conception au départ : on n'est plus un assuré, on devient un élève et on passe d'une logique d'assurance à une logique de formation* » (entretien D). Cette RPT va déboucher sur un accord intercantonal pour l'ensemble de la Suisse afin que l'intégration soit privilégiée à une scolarisation en milieu spécialisé. « *On part du principe qu'un enfant [ndlr : en situation de handicap] doit être intégré, et s'il n'est pas intégré, pourquoi il n'est pas*

*intégré* » (entretien D). Cela rejoint le fait qu'avec la RPT, nous changeons de paradigme par rapport à l'élève en situation de handicap : « d'élève en situation de handicap » il passe à « élève ordinaire ».

### 5.3.3 Résumé

A travers ce chapitre sur les ressources cantonales respectives, nous pouvons constater que :

- ✎ L'intégration scolaire en milieu ordinaire a un coût, contrairement à ce que nous avons pu penser jusqu'à maintenant. En effet, selon un responsable politique jurassien, un enfant intégré « *coûte ce que coûte un élève ordinaire* » (entretien C), mais c'est sans compter le suivi de l'enfant en situation de handicap. Mettre à disposition des professionnels dans les classes intégrées, que ce soit des éducatrices sociales ou des enseignantes spécialisées, coûte de l'argent.

Un responsable politique valaisan nous rend aussi attentif à ce fait-là en précisant que : « *Le personnel il est quand même là* » (entretien D). Nous pouvons également constater que les deux responsables politiques interviewés n'ont pas la même vision de l'intégration scolaire en milieu ordinaire pour ce qui est des dépenses. Pour le responsable politique jurassien, elle ne coûte rien de plus que la scolarité ordinaire, et pour le responsable politique valaisan, les coûts en ce qui concerne le personnel sont bien présents. Nous remarquons que le responsable politique jurassien ne tient pas compte de l'éventuel suivi de l'enfant en situation de handicap en classe ordinaire. Nous constatons alors que le coût principal de l'intégration scolaire en milieu ordinaire est le personnel encadrant l'enfant en situation de handicap.

- ✎ La RPT, dont l'accord intercantonal doit être signé en 2011, modifie plusieurs aspects de l'intégration scolaire en milieu ordinaire. Les dossiers des enfants en situation de handicap anciennement traités par l'AI sont désormais traités par le Service de l'Enseignement des cantons respectifs, en vue d'une intégration scolaire en milieu ordinaire dans les villages de domicile. Par conséquent, les élèves en situation de handicap intégrés à une classe seront considérés comme des élèves ordinaires. « *On passe d'une logique d'assurance à une logique de formation* » (entretien D). De plus, ce seront les cantons qui assumeront la totalité des charges de la scolarité des enfants en situation de handicap en milieu ordinaire. Finalement, cette RPT prouve que les cantons signataires sont pour « *une école plus intégrative* » (entretien C).

- ✎ Pour une raison inconnue, les cantons du Jura et du Valais manquent de ressources au niveau du personnel ; en effet, les enseignants spécialisés sont rares sur le marché du travail, ce qui contraint les cantons à mettre à disposition des enseignants ordinaires dans les classes intégrées en guise de soutien à l'enseignant titulaire de la classe.

## 5.4 L'ÉCOLE ENFANTINE INTÉGRÉE

A ce stade de l'analyse, il est important de souligner que je ne parlerai plus des intégrations scolaires en milieu ordinaire dans les villages de domicile dans le Canton du Jura. En effet, nous avons décidé de **comparer les pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée travaillant en classe intégrée**.

L'éducatrice sociale interviewée travaille dans une classe intégrée de la Fondation Pérène. Par conséquent, elle suit des enfants en situation de handicap qui sont **partiellement intégrés** à la classe ordinaire du complexe scolaire ordinaire dont la classe spécialisée fait partie physiquement.

L'enseignante spécialisée interviewée travaille dans une classe intégrée. Elle suit des enfants en situation de handicap qui sont scolarisés dans leur village de domicile. Ils sont donc **totalelement intégrés** à la classe ordinaire de leur village.

La suite de cette analyse nous permettra plus précisément de mettre le doigt sur les différences ou les similitudes des pratiques professionnelles de l'**éducatrice sociale** et de l'**enseignante spécialisée** travaillant toutes deux en classe enfantine intégrée.

Comme nous l'avons vu dans la théorie, l'école enfantine intégrée est une **classe enfantine ordinaire qui accueille des enfants en situation de handicap**. Ces derniers sont « intégrés » à la vie de la classe enfantine ordinaire et partagent donc les activités avec des enfants ordinaires du même âge.

Durant les investigations de terrain, j'ai également eu l'occasion d'interviewer deux maîtresses enfantines collaborant avec une éducatrice sociale pour le Jura et une enseignante spécialisée pour le Valais. J'ai trouvé important de présenter les résultats de ces entretiens dans la présente analyse afin de mieux comprendre la différence entre une **école enfantine ordinaire** et une **école enfantine intégrée**.

Je compare donc ci-dessous les deux types de classes enfantines au niveau des objectifs respectifs, du nombre d'enfants, etc. De plus, j'approfondis le fonctionnement de la classe intégrée en analysant les interactions des enfants en situation de handicap avec la maîtresse enfantine ou les éventuelles difficultés de l'intégration scolaire en milieu ordinaire.

### 5.4.1 Objectifs de l'école enfantine ordinaire

Dans le Canton du **Jura**...

Une maîtresse d'école enfantine ordinaire explique qu'elle et sa collègue, qui travaillent toutes deux à 50% dans une classe enfantine ordinaire, suivent un programme composé d'objectifs des six champs d'activités principaux, soit : « *Les activités langagières, socio-affectives, de mathématiques, d'environnement, de psychomotricité et de socialisation* » (entretien F). Selon la théorie, l'interviewée aurait omis l'objectif des activités artistiques. En effet, d'après nos recherches théoriques, ces activités sont très importantes car elles permettent de développer le sens créatif et l'imagination de l'enfant. Nous pensons que cet oubli n'est pas volontaire mais pourrait être la conséquence du stress de l'entretien. Au final,

il y a tout de même six champs d'activités et non sept, car les activités « socio-affectives » et de « socialisation » font partie du même champ d'activité.

Par ailleurs, la tâche principale des maîtresses enfantines est d'accompagner les enfants ordinaires dans ces six champs d'activités afin de préparer au mieux leur entrée à l'école primaire. Afin d'évaluer leurs progrès, elles mettent sur pied une grille d'observation pour chacun des enfants ordinaires. Il y a deux grands domaines d'apprentissage, selon l'interviewée : *« Tout ce qui touche à la socialisation comme l'autonomie, le respect des règles, etc., et tout ce qui touche aux apprentissages plus pointus comme la logique en mathématiques, le développement de stratégie, etc. »* (entretien F).

### Dans le Canton du Valais...

Une maîtresse d'école infantile ordinaire décrit également les domaines d'apprentissage des enfants ordinaires, en vrac : les mathématiques, incluant les nombres qui doivent être acquis jusqu'à douze, la logique, le raisonnement, la géométrie, la lecture incluant les sons, en épelant des mots, « l'éclosion de l'écriture », la perception du corps, la socialisation, l'éducation religieuse, les contrastes, etc. Elle précise que *« c'est assez poussé mais c'est tout par le jeu »* (entretien G). Elle ajoute que *« tout dépend de l'ambiance de la classe, on va faire plus de jeux parce qu'ils arrivent à être plus autonomes, ou si c'est plus difficile pour eux, on fait plus de fiches ; c'est selon l'ambiance et selon les enfants »* (entretien G).

De plus, une enseignante spécialisée nous explique que chaque école infantile, qu'elle soit intégrée ou ordinaire, accueille des *« enfants en difficulté, en détresse émotionnelle, il y a également des enfants qui sont très mal élevés, des situations familiales très lourdes, etc. »* (entretien B). La différence entre une **classe ordinaire** et une **classe intégrée**, toujours selon cette enseignante spécialisée, est que les enfants de la classe ordinaire *« n'ont pas l'étiquette « enfant handicapé », avec le nom d'un handicap ou un calcul de QI<sup>18</sup> qui est là-dedans »* (entretien B). Cela prouve qu'une classe ordinaire, avec des enfants dits « ordinaires » aurait également besoin, dans certaines situations, d'un soutien pédagogique par une enseignante spécialisée. De plus, l'interviewée, qui nous le rappelle est initialement maîtresse infantile, nous confirme que les classes ordinaires et les classes intégrées ont le même programme scolaire et donc les mêmes objectifs.

---

<sup>18</sup> L'enseignante spécialisée valaisanne nous explique que l'enfant en difficulté, signalé par les parents, le pédiatre ou par les enseignants effectue un bilan au Centre médico-social. Le psychologue du centre fait passer des tests de QI (Quotient Intellectuel) à l'enfant. Si le résultat des tests est supérieur à 75 points de QI, l'enfant est diagnostiqué comme « normal » et peut suivre une scolarité ordinaire. Si le résultat des tests est inférieur à 75 points de QI, l'enfant est diagnostiqué comme « enfant en situation de handicap » et a droit à des mesures AI et donc à la présence d'une enseignante spécialisée en classe ordinaire durant un nombre d'heures défini préalablement.

Nous trouvons que ce calcul du QI est quelque peu enfermant pour l'enfant. L'enseignante spécialisée nous donne en effet l'exemple suivant : *« Une de mes élèves a été déclassée, elle avait moins de 75 points l'année dernière. Elle a repassé les tests cette année et elle a eu 78 points, ce qui veut dire que l'année prochaine, elle n'aura plus droit à ces mesures d'intégration »* (entretien B). La présence de l'enseignante spécialisée en classe ordinaire tient donc sur un seul chiffre. Cette rigidité est contraire à l'intégration scolaire en milieu ordinaire qui se veut souple. Nous ignorons toutefois si la procédure est la même dans le Canton du Jura ; d'autres recherches permettraient de le découvrir.

#### 5.4.2 Objectifs de l'école enfantine intégrée

Dans le Canton du **Jura**...

L'objectif principal en classe intégrée, c'est-à-dire en présence des enfants ordinaires ainsi que des enfants en situation de handicap, c'est « *d'intégrer les enfants en situation de handicap dans la classe ordinaire en respectant le rythme de chacun* » (entretien F). Les enfants ordinaires, tout comme les enfants en situation de handicap doivent évoluer, chacun à leur rythme. Pour ce faire, une maîtresse enfantine explique qu'elle et sa collègue directe, soit la deuxième maîtresse enfantine, essaient de « *jongler dans les horaires pour faire des choses peut-être plus axées sur le scolaire, pour la préparation à l'école primaire, lorsque les enfants de Pèrène ne sont pas là* » (entretien F). Par contre, lorsque les enfants en situation de handicap sont présents dans la classe enfantine ordinaire, les professionnelles favorisent les activités psychomotrices, les découvertes sensori-motrices et les activités en rapport avec la socialisation.

Le point important à retenir est le suivant : les maîtresses enfantines essaient d'adapter les objectifs en fonction du rythme de développement des enfants ordinaires ainsi que des enfants en situation de handicap. Cela représente, selon nous, un bon compromis.

Nous avons notamment pu observer ce fait lors de notre journée d'observation ; un bricolage était en cours dans la classe ordinaire pour tous les enfants. Un enfant en situation de handicap n'arrivait pas à découper des fleurs dans du papier-mousse. C'est alors que la maîtresse enfantine a proposé à l'élève en question de découper ses fleurs dans de la feutrine. La maîtresse enfantine a su adapter la difficulté à l'élève en situation de handicap pour que ce dernier puisse réaliser son bricolage seul, comme les autres enfants.

Un responsable de la Fondation Pèrène précise encore que : « *S'il y a une indication pour scolariser les enfants à la Fondation Pèrène à cet âge-là [ndlr : quatre ou cinq ans, âge d'entrée à l'école enfantine], c'est qu'ils ont des difficultés détectables avant l'entrée à l'école. Ça veut également dire qu'ils n'entreront certainement pas dans les pré-apprentissages scolaires, car ils ont un âge de développement de deux ou trois ans* » (entretien E). Pour cette raison, nous pensons que l'accompagnement d'une éducatrice sociale en classe enfantine intégrée est justifié. Si l'enfant en situation de handicap n'est pas prêt à entrer dans des apprentissages scolaires, il n'est alors pas nécessaire, selon nous, de mandater une enseignante spécialisée pour le suivre à l'école.

Dans le Canton du **Valais**...

Un responsable politique valaisan livre la réflexion suivante concernant les objectifs d'intégration : « *Si on fait une intégration partielle<sup>19</sup>, ça veut dire qu'on a un objectif d'intégration sociale, plutôt. A ce moment-là, ça arrive aussi en Valais qu'il y ait des éducatrices sociales qui le font, mais ce n'est pas la majorité et c'est uniquement dans les institutions* » (entretien D). Nous pouvons alors constater que ce qui se passe dans le Jura au

---

<sup>19</sup> Selon la théorie, une intégration partielle est une intégration où « *l'enfant en situation de handicap ne passe que quelques heures par semaine dans la classe ordinaire. Dans le cas d'une intégration à temps partiel, nous pouvons considérer que la classe est « intégrée » lorsque l'enfant en situation de handicap est présent dans la classe ordinaire. Le reste du temps, c'est-à-dire lorsque l'enfant en situation handicap est absent, la classe est « ordinaire* ». »

niveau de la Fondation Pérène peut également se passer en Valais dans les institutions, mais cela reste rare.


Par contre, pour ce qui est de l'intégration totale dans les villages de domicile, l'interviewé nous dit que : *« Les objectifs sont différents tout simplement pour l'enfant. Si on fait de l'intégration scolaire, il faut qu'il y ait un programme scolaire qui soit adapté. Donc ça veut dire que le niveau maintenant de formation des enseignants spécialisés est exigeant et qu'il faut une formation de base d'enseignant généraliste plus une formation d'enseignant spécialisé. En effet, il faut que la personne connaisse en même temps les programmes de l'école ordinaire et puisse après développer des programmes adaptés pour l'enfant handicapé »* (entretien D). Cette affirmation confirme notre hypothèse sur le manque actuel d'enseignant spécialisé ; les études sont longues car cette profession demande des compétences dans plusieurs domaines (notamment au niveau du programme scolaire mais également au niveau du handicap).

Nous pouvons par ailleurs remarquer que si l'objectif de l'intégration scolaire en milieu ordinaire est une **intégration sociale**, l'éducatrice est à même d'accompagner l'enfant en situation de handicap. Par contre, si l'objectif d'intégration est une **intégration scolaire** totale, l'éducatrice ne possède pas les compétences nécessaires ; c'est à l'enseignante spécialisée que revient ce rôle.

L'interviewé explique tout de même que dans certains cas, une éducatrice sociale pourrait avoir son rôle à jouer lors d'une intégration scolaire, quand l'enfant en situation de handicap *« nécessite de lourds soins »* (entretien D). L'enseignante spécialisée pourrait s'occuper du domaine scolaire uniquement et l'éducatrice sociale de tout ce qui touche aux soins, à l'autonomie, à la socialisation. Cela économiserait les enseignantes spécialisées qui sont rares sur le marché du travail à l'heure actuelle. Par contre, le fait qu'il y ait trois professionnelles (enseignante spécialisée et maîtresse enfantine pour les leçons et éducatrice sociale pour les soins) qui s'occupent d'un enfant en situation de handicap, cela fait peut-être trop pour l'enfant. Un responsable de la Fondation Pérène confirme cette hypothèse en disant que : *« Les enseignants de par leur statut n'accompagnent pas les enfants pour manger. Donc avoir une personne pour les leçons, plus la maîtresse enfantine, et avoir une troisième personne pour les repas et les soins ça fait peut-être beaucoup pour l'enfant »* (entretien E). En termes d'argent, ce système ne coûterait pas forcément plus cher. Mais l'impact principal découlerait directement sur l'enfant en situation de handicap ; en termes de repères pour l'enfant, trois personnes qui s'occupent de lui à l'école, c'est sûrement trop.

#### 5.4.3 Intégration de proximité, sociale ou scolaire en classe enfantine intégrée


Nous avons vu auparavant qu'il existe deux formes d'intégration scolaire en milieu ordinaire : l'intégration partielle et l'intégration totale. Mais l'intégration scolaire en milieu ordinaire, qu'elle soit partielle ou totale, peut passer par trois niveaux différents :

 **L'intégration de proximité**, que nous retrouvons notamment à la Fondation Pérène, lorsque les enfants en situation de handicap ne font que côtoyer les enfants ordinaires dans les corridors de l'école ou durant la récréation. Cette forme d'intégration est dite *« de proximité »* car l'enfant en situation de handicap est littéralement plongé dans les normes de notre société car entouré d'enfants ordinaires. Par conséquent, les enfants en situation de handicap *« apprennent par imitation, c'est bon pour tout ce qui est*




*autonomie ; je trouve qu'ils intègrent les normes presque naturellement » (entretien A).*

De leur côté, les enfants ordinaires découvrent le handicap de par la présence des élèves en situation de handicap dans l'établissement scolaire ordinaire. Le point positif des classes spécialisées de la Fondation Pérène est justement le fait que même s'il est mieux pour l'enfant en situation de handicap de fréquenter une classe spécialisée adaptée à ses besoins, les enfants ordinaires pourront, de par leur proximité avec des enfants différents, prendre conscience du handicap dès leur plus jeune âge.

 **L'intégration sociale**, que nous retrouvons également à la Fondation Pérène, où l'objectif d'intégration scolaire en milieu ordinaire est bien d'intégrer socialement les enfants en situation de handicap, et cela dès l'école enfantine. Mais *« cela dépend vraiment des enfants, on va intégrer petit à petit en classe enfantine, on ouvre au fur et à mesure pour ne pas brusquer l'enfant en situation de handicap »* (entretien A). Selon un responsable de la Fondation Pérène, l'intégration sociale *« est le plus haut niveau qu'on puisse atteindre »* (entretien E).

Fuster et Jeanne (1996, p. 73) nous ont également rappelé dans le concept théorique « L'école enfantine intégrée » que *« la scolarisation en milieu ordinaire est la forme première d'intégration du jeune handicapé car elle intervient dans le premier lieu de socialisation et d'éducation du citoyen. Si elle s'effectue correctement, elle se prolongera d'autant plus facilement par une insertion sociale »*.

 **L'intégration scolaire**, que nous retrouvons dans les intégrations scolaires en milieu ordinaire dans les villages de domicile, que ce soit dans le Jura ou en Valais. En effet, l'élève en situation de handicap est intégré en classe ordinaire à temps complet. De ce fait, il suit tous les cours dispensés par l'enseignant ordinaire et peut espérer des résultats scolaires satisfaisants pour son avenir professionnel.

#### 5.4.4 Nombre d'enfants en situation de handicap en classe enfantine ordinaire

Dans le Canton du **Jura**...

La maîtresse enfantine interviewée accompagne treize élèves ordinaires, soit six enfants en première enfantine et sept enfants en deuxième enfantine.

Elle ne dit pas spontanément que des élèves en situation de handicap sont intégrés dans sa classe à temps partiel. Pourtant, à la rentrée 2007, quatre enfants en situation de handicap sont scolarisés dans une classe enfantine spécialisée de la Fondation Pérène ; cette classe spécialisée enfantine fait partie du même complexe scolaire ordinaire. Les enfants en situation de handicap vont donc en intégration dans la classe enfantine ordinaire de l'interviewée durant des heures définies entre les maîtresses enfantines et les éducatrices sociales qui accompagnent ces enfants en situation de handicap. Cette constatation prouve réellement que les classes enfantines ordinaires et les classes spécialisées de Pérène sont des classes bien distinctes dont chacun des acteurs (élèves comme professionnels) a une casquette bien précise.

De plus, nous avons pu remarquer, durant la journée d'observation passive, un tableau réunissant les photos de tous les enfants. Les photos des enfants ordinaires étaient alignées

dans le haut du tableau et les photos des enfants en situation de handicap étaient disposées dans le bas du tableau ; nous observons donc une nette scission entre les enfants ordinaires et les enfants en situation de handicap. Nous pensons tout de même que cette séparation est volontaire de la part des professionnelles. Elles veulent en effet que chaque enfant – ordinaire ou en situation de handicap – trouve son repère à l'école enfantine.

#### Dans le Canton du **Valais**...

La maîtresse enfantine interviewée accompagne dix-huit enfants dont deux qui sont accompagnés spécifiquement par l'enseignante spécialisée. Nous pouvons remarquer qu'en Valais, contrairement au Canton du Jura, les élèves en situation de handicap sont spontanément comptés dans l'effectif de la classe ordinaire.

Notre journée d'observation confirme cette constatation ; dans cette classe se trouve également un tableau réunissant les photos de tous les élèves de la classe. Parmi ces photos, nous apercevons celles des deux enfants en situation de handicap, mélangées à celles des enfants ordinaires. De plus, chacun des enfants de la classe possède son propre banc d'école, y compris les deux enfants en situation de handicap, puisqu'ils fréquentent la classe à plein temps. Nous pensons fortement que ces quelques petits détails permettent aux enfants en situation de handicap de ressentir une appartenance à la classe ordinaire. Par conséquent, ils ne sont pas ou peu discriminés.

De plus, une enseignante spécialisée nous apprend qu'il y a chaque année entre cinq et dix enfants en situation de handicap qui auparavant auraient été scolarisés en institution, qui aujourd'hui sont scolarisés dans leur commune de domicile et donc dans le circuit scolaire ordinaire. Ces enfants bénéficient du soutien d'un enseignant spécialisé en classe enfantine ordinaire durant deux à huit heures de suivi par semaine, selon le degré de handicap.

#### 5.4.5 Interactions entre l'enfant en situation de handicap et la maîtresse enfantine

##### Dans le Canton du **Jura**...

Il arrive que la maîtresse d'école enfantine fasse une activité uniquement avec l'enfant en situation de handicap, même en présence des élèves ordinaires et de l'éducatrice sociale « *en fonction de ce qui se passe dans la vie de la classe* » (entretien F). L'interviewée précise également que l'éducatrice sociale peut être amenée à apporter son soutien aux enfants ordinaires. Cette façon de faire va vraiment toujours « *dans l'idée de l'échange, pour pas qu'un enfant sente qu'il y a un adulte spécifiquement pour lui ; c'est pour pas le stigmatiser*<sup>20</sup> » (entretien F).

Malgré ses dires, nous pensons que les enfants – ordinaires ou en situation de handicap – savent que la maîtresse enfantine représente la personne de référence des enfants ordinaires et que l'éducatrice sociale représente la personne de référence des enfants en situation de handicap (puisque'elle n'est présente en classe ordinaire que lorsqu'il y a des enfants en situation de handicap). Ces derniers subissent donc, à notre avis, une certaine discrimination,

---

<sup>20</sup> Selon Zbinden (2004), la stigmatisation « *constitue un volet des discriminations* » et « *existe indépendamment des faits et gestes des personnes handicapées* ». Toutefois, nous avons volontairement choisi de parler de « discrimination » dans notre travail, car le terme est plus général que « stigmatisation ».

même si c'est involontaire. Cela s'est en effet ressenti durant la journée d'observation ; nous avons vu un enfant en situation de handicap demander à l'éducatrice sociale pour aller aux toilettes, alors qu'un enfant ordinaire a demandé à la maîtresse enfantine. D'ailleurs, l'éducatrice sociale dit à ce sujet que : *« Ca m'étonne toujours comme les enfants ordinaires savent bien qui est leur maîtresse, et c'est pareil pour les enfants de Pérène, même qu'ils ont un peu plus de difficulté mentale, ils savent que leur classe c'est la classe de Pérène et que je suis leur éducatrice, leur référente... »* (entretien A).

En effet, les enfants en situation de handicap qui veulent appeler un adulte appellent spontanément « Maude<sup>21</sup> », l'éducatrice sociale. De leur côté, les enfants ordinaires voulant interpeller l'adulte appellent spontanément leur maîtresse enfantine, en lui disant « maîtresse ». Durant la journée, nous n'avons vu qu'un seul enfant ordinaire interpeller l'éducatrice sociale – en l'appelant par son prénom – pour lui montrer son bricolage, alors que la maîtresse enfantine était occupée.

Malgré la discrimination involontaire, nous trouvons un point positif à cette situation. En effet, l'enfant en situation de handicap, malgré sa difficulté mentale, a ses repères, soit la classe de Pérène et l'éducatrice sociale. Ces repères le sécurisent certainement en arrivant à l'école. De plus, comme la classe de Pérène est en effectif réduit (elle ne contient que quatre élèves en situation de handicap), l'ambiance est certainement plus apaisante pour l'enfant en situation de handicap qui est dans une mauvaise phase. Il arrivera en effet davantage à se ressourcer dans la classe de Pérène que dans la classe ordinaire, qui compte une quinzaine d'élèves.

A ce sujet, nous avons observé quelque chose qui nous a paru étrange durant la journée d'observation ; lors d'une activité « chant », les élèves – ordinaires et en situation de handicap – chantaient tous ensemble. Seulement, certains d'entre eux ne chantaient pas, soit deux des enfants en situation de handicap et un enfant ordinaire. Après la chanson, la majorité des enfants ordinaires ont pointé du doigt l'enfant **ordinaire** qui n'a pas chanté, en disant à la maîtresse : « Mélanie<sup>22</sup> n'a pas chanté ». Pour information, Mélanie est une petite fille qui a des difficultés de langage et qui est en attente d'un diagnostic au niveau cognitif. Aucun enfant ordinaire n'a pointé du doigt les enfants en situation de handicap. Par la suite, la maîtresse enfantine m'a expliqué ce phénomène ; la situation de handicap des enfants de Pérène a été expliquée aux enfants ordinaires au début de l'année. Ces derniers savent que ce sont des enfants « différents » et qu'il faut être tolérant avec eux. Par contre, Mélanie, qui fait partie des enfants ordinaires, « devrait être comme tout le monde », selon les enfants ordinaires.

### Dans le Canton du Valais...

Une maîtresse d'école enfantine explique qu'elle et l'enseignante spécialisée ont décidé de ne pas différencier les rôles afin de ne pas discriminer les enfants en situation de handicap. Tous les enfants de la classe ont alors « deux maîtresses ». Il arrive donc souvent que la maîtresse d'école enfantine travaille avec l'enfant en situation de handicap, avec ou sans la présence de l'enseignante spécialisée dans la classe. D'ailleurs, l'enseignante spécialisée nous affirme à ce sujet que : *« Je prends parfois un rôle de maîtresse enfantine titulaire que je n'ai pas dans cette classe-là, parce que je suis quand même énormément là [ndlr : 8h par semaine, ce qui est le maximum pour une enseignante spécialisée en classe enfantine ordinaire] et que tous*

---

<sup>21</sup> Prénom d'emprunt

<sup>22</sup> Prénom d'emprunt

*les enfants m'ont identifié comme une autre maîtresse* » (entretien B). Nous pouvons comprendre cette situation car l'enseignante spécialisée a un passé de maîtresse enfantine et la maîtresse titulaire actuelle débute sa carrière professionnelle. De ce fait, l'enseignante spécialisée aide parfois la maîtresse enfantine dans sa profession. Nous constatons qu'il est plus facile en Valais de ne pas différencier les rôles de la maîtresse enfantine et de l'enseignante spécialisée ; en effet, l'intégration totale des élèves en situation de handicap permet à la maîtresse enfantine de toujours accompagner ces derniers. De plus, l'enseignante spécialisée a pour mandat de suivre ces élèves en situation de handicap, mais pour ne pas les discriminer, elle accompagne également les enfants ordinaires dans les apprentissages. De ce fait, il s'avère très difficile pour les élèves ordinaires ou en situation de handicap de percevoir que l'enseignante spécialisée est là spécifiquement pour suivre les élèves en situation de handicap. Notre journée d'observation en classe enfantine intégrée en Valais nous a confirmé ce phénomène ; en effet, les enfants ordinaires ou en situation de handicap voulant interpeller l'adulte appellent spontanément « maîtresse » et c'est soit la maîtresse enfantine qui répond, soit l'enseignante spécialisée, selon leur disponibilité.

#### 5.4.6 Difficultés dans le processus d'intégration

Dans les deux cantons, si les professionnelles (maîtresse enfantine et éducatrice sociale/enseignante spécialisée) rencontrent des difficultés à intégrer un enfant en situation de handicap dans la classe ordinaire<sup>23</sup>, la démarche serait la suivante :

Les professionnelles (soit l'éducatrice sociale ou l'enseignante spécialisée avec la maîtresse enfantine) qui suivent l'enfant en situation de handicap au quotidien discutent entre elles des problèmes qui se présentent. Ensuite, une rencontre de réseau peut être mise sur pied avec les professionnels qui entourent l'enfant, soit : le pédiatre, le pédopsychiatre, le praticien en éducation précoce, l'éducatrice sociale ou l'enseignante spécialisée et la maîtresse enfantine. Si aucune solution n'est trouvée, le Service de l'Enseignement, représenté par des conseillers pédagogiques, peut donner des pistes. Une maîtresse enfantine jurassienne précise qu'il ne faut pas oublier de demander l'avis des parents tout au long de la démarche : *« C'est important qu'ils puissent prendre conscience des problèmes que rencontre leur enfant en situation de handicap et qu'ils puissent donner leur point de vue »* (entretien F). Ce sont en effet les parents qui peuvent décider en dernier ressort de la scolarisation de leur enfant. Ils peuvent donc insister pour que leur enfant en situation de handicap soit intégré à une structure ordinaire (dans leur village de domicile ou, dans le Jura, également par le biais de la Fondation Pérène). Ils peuvent également décider de le scolariser dans une classe spécialisée où un enseignement spécifique lui sera proposé.

Nous pouvons tout de même constater que dans le Jura, il y a une solution qui n'existe pas en Valais. En effet, si un enfant est dans une mauvaise période, l'éducatrice sociale peut le garder un moment en classe enfantine spécialisée de Pérène, le temps qu'il se sente en confiance pour s'intégrer à l'école enfantine ordinaire. Une éducatrice sociale dit à ce sujet : *« S'il est dans une phase où ça ne va pas, où il perturbe trop, on le retire un moment ; c'est malléable »* (entretien A). Nous remarquons que les professionnelles sont à l'écoute des besoins des enfants en situation de handicap, ce qui ne peut être que bénéfique pour leur intégration dans la classe ordinaire. Comme l'intégration scolaire en milieu ordinaire à la

---

<sup>23</sup> D'après les différents entretiens, ce cas de figure est plutôt rare, car la plupart des enfants intégrés actuellement peuvent entrer dans les apprentissages proposés à l'école enfantine. Mais il est tout de même important d'avoir des ressources si des difficultés devaient se présenter.

Fondation Père-ne est une intégration partielle et que le rythme d'intégration est décidé par les professionnelles qui travaillent au quotidien avec l'enfant en situation de handicap, les horaires d'intégration sont flexibles. Nous pensons que cette souplesse représente un avantage énorme pour la réussite de l'intégration scolaire en milieu ordinaire.



Par ailleurs, un responsable de la Fondation Père-ne est persuadé « *qu'il y a quand même une certaine frange de population qui a quand même besoin d'un lieu un peu plus sécurisant, protégé et qui a un autre rythme que le rythme scolaire parce que le rythme scolaire ça peut être stressant [ndlr : pour certains enfants en situation de handicap]* » (entretien E). Nous constatons, à travers cette affirmation, que toute intégration n'est pas bonne à faire et que certaines intégrations peuvent échouer, ou alors qu'il faudrait adapter le programme scolaire ordinaire pour que chaque enfant – ordinaire ou en situation de handicap – se sente à l'aise dans le programme scolaire ordinaire.

Dans le sous-chapitre « Limites de l'intégration scolaire en milieu ordinaire » Guidetti et Tourette (1999) nous ont également rendu conscients que certains enfants qui ne s'intéressent pas à la vie de la classe, [...], creusent davantage le fossé de la différence, ce qui ne conduirait pas à une intégration optimale.




#### 5.4.7 Résumé

Nous remarquons les différences suivantes entre les classes enfantines et intégrées des Cantons du Jura et du Valais :

Au niveau des programmes scolaires des classes enfantines ordinaires :

-  Le Canton du Jura axe ses activités sur les apprentissages de socialisation, d'autonomie et d'expression.
-  Le Canton du Valais axe ses activités sur les apprentissages scolaires.

Au niveau de l'intégration des enfants en situation de handicap dans la classe ordinaire :

-  Dans le Canton du Jura, les **enfants ordinaires font partie intégrante de la classe enfantine ordinaire** et les **enfants en situation de handicap font partie intégrante de la classe enfantine spécialisée de la Fondation Père-ne**. Par conséquent, la classe enfantine ordinaire et la classe spécialisée sont deux classes bien distinctes qui se réunissent parfois pour partager des activités. Durant ces moments en commun, les enfants en situation de handicap sont intégrés à la vie de la classe enfantine ordinaire.
-  Dans le Canton du Valais, la classe ordinaire est composée d'enfants ordinaires et d'enfants en situation de handicap. Il n'y a **aucune différence entre ces deux populations**. Les enfants en situation de handicap sont totalement intégrés à la classe enfantine ordinaire ; de ce fait, il n'y a pas ou peu de discrimination possible.
-  A l'image de l'intégration scolaire en milieu ordinaire de la Fondation Père-ne, il y a également ce genre d'intégration-là en Valais, mais cela reste rare ; en effet, l'intégration dans les villages de domicile est privilégiée.

- ✎ Au niveau des interactions entre la maîtresse enfantine ordinaire et l'enfant en situation de handicap, nous remarquons qu'elles sont pareilles dans les deux cantons. La différence se trouve au niveau des personnes de référence ; dans le Canton du Jura, la personne de référence des enfants en situation de handicap est l'éducatrice sociale et les enfants de Pèrène le savent.

Par contre, dans le Canton du Valais, la personne de référence des enfants en situation de handicap est l'enseignante spécialisée mais les enfants l'ignorent. Les professionnelles essaient en effet de ne pas différencier les rôles. Par conséquent, elles prennent indifféremment tous les enfants de la classe en charge. De ce fait, ils sont moins discriminés.

- ✎ Si les professionnelles rencontrent des difficultés dans le processus d'intégration des enfants en situation de handicap, nous remarquons que les deux cantons feraient les mêmes démarches ; soit parler des problèmes entre les professionnelles qui entourent l'enfant au quotidien, s'il le faut réunir le réseau sans oublier de parler des problèmes aux parents.

L'avantage du Canton du Jura est le suivant : si un enfant en situation de handicap n'est pas dans une bonne phase, il peut rester dans la classe spécialisée de Pèrène avec l'éducatrice sociale durant une période plus ou moins longue, sans être intégré à la classe ordinaire. La classe de Pèrène comptant un effectif réduit, cela est peut-être plus sécurisant pour lui que le circuit ordinaire, qui peut se montrer stressant.

## 5.5 LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DE L'ÉDUCATRICE SOCIALE ET DE L'ENSEIGNANTE SPÉCIALISÉE

Dans le présent chapitre, nous découvrons les parcours respectifs des professionnelles interviewées travaillant en classe enfantine intégrée : leur parcours professionnel respectif, les qualités et les compétences à posséder pour travailler en classe intégrée, les cahiers des charges respectifs, les apprentissages qu'elles favorisent chez les enfants en situation de handicap, les difficultés qu'elles rencontrent au quotidien ainsi que leurs représentations professionnelles.

Il nous semblait important d'avoir quelques éléments de leur parcours professionnel pour voir en quoi, plus précisément encore, leur pratique professionnelle actuelle est différente.

### 5.5.1 Parcours professionnel de l'éducatrice sociale

L'éducatrice sociale jurassienne interviewée commence sa carrière professionnelle en travaillant en tant qu'éducatrice non-formée dans un internat durant cinq ans avec des enfants en situation de handicap. Elle cesse ensuite son activité professionnelle pour se consacrer à ses enfants. Quelques années plus tard, ce même internat ouvre un nouveau groupe. C'est alors que l'internat, appelé Foyer Jurassien, appelle l'éducatrice sociale afin qu'elle s'occupe de ce nouveau groupe. Elle accepte, après dix-huit ans d'arrêt d'activité professionnelle. Durant les trois ans qui suivent, elle côtoie des éducateurs qui travaillent en classe spécialisée, en collaboration avec des enseignants spécialisés. Les activités effectuées par l'éducateur au sein d'une classe spécialisée l'attirent tout particulièrement.

Quelques temps plus tard, une opportunité de travailler en classe spécialisée – en collaboration avec un enseignant spécialisé – arrive : elle travaille désormais en classe spécialisée primaire. C'est alors qu'elle s'aperçoit que le travail est exigeant et qu'il demande une formation. Elle dit, à ce sujet : *« On travaille quand même avec le milieu de l'enseignement, c'est quand même quelque chose d'assez précis, où il faut quand même un résultat. »* (entretien A). Et de rajouter : *« Il faut faire ses preuves purement intellectuelles car aujourd'hui il faut des papiers pour être considéré »* (entretien A). Elle entreprend alors la formation d'éducatrice sociale en emploi à l'EESP<sup>24</sup> à Lausanne, sur quatre ans. Elle termine sa formation d'éducatrice sociale en 1999.

Peu de temps après la fin de sa formation, une occasion de travailler dans une classe enfantine intégrée de la Fondation Pèrène se présente ; comme son mémoire traitait de l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap, elle a saisi l'occasion de vivre l'intégration au quotidien. Elle travaille encore actuellement dans une classe enfantine intégrée à la Fondation Pèrène.

Selon elle, l'éducatrice sociale qui travaille en classe enfantine intégrée a pour mission *« d'épanouir le plus possible l'enfant, le faire avancer le plus possible »* (entretien A). Ce qui définit son travail, c'est *« l'enfant, avec la synthèse annuelle où on voit les parents et tous les intervenants »* (entretien A). Elle précise que les synthèses ont pour but de fixer les grandes lignes du suivi de l'enfant en situation de handicap intégré à la classe ordinaire. Nous pouvons remarquer que l'éducatrice sociale a un rôle bien défini vis-à-vis de l'enfant en situation de handicap.

---

<sup>24</sup> EESP est l'abréviation d'Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques. Cette école, située à Lausanne, forme notamment les éducateurs sociaux.

### 5.5.2 Parcours professionnel de l'enseignante spécialisée

L'enseignante spécialisée valaisanne interviewée est initialement maîtresse d'école enfantine. Après avoir suivi l'Ecole Normale, qui est connue sous le nom de HEP<sup>25</sup> aujourd'hui, elle décide de continuer ses études. Elle suit alors les cours à l'Université de Genève en « sciences de l'éducation » dans la mention « éducation spécialisée ».

Elle enseigne ensuite à Genève durant plusieurs années puis rentre en Valais, où elle trouve rapidement une place d'enseignante spécialisée dans une école enfantine ordinaire. Nous avons vu, en effet, qu'il y a peu d'enseignantes spécialisées sur le marché du travail ; de ce fait, il n'est pas très difficile pour une enseignante spécialisée de trouver une place de travail.

Elle explique avoir fait ce choix de continuer ses études pour « *voir quelque chose de différent et puis de tenter ce challenge, de faire quelque chose avec des petits* » (entretien B). De plus, elle se dit contente de travailler en classe enfantine ordinaire en tant qu'enseignante spécialisée, parce qu'elle est de formation initiale maîtresse enfantine ordinaire. Elle est consciente qu'en tant qu'enseignante spécialisée, elle se doit d'être mobile de l'école enfantine à la 6<sup>ème</sup> année primaire, mais elle dit « *avoir plus de critères, de réflexion et d'observation que s'ils m'avaient mis avec un élève de 5<sup>ème</sup> ou 6<sup>ème</sup> primaire [du fait de sa formation initiale de maîtresse enfantine ordinaire]* » (entretien B).

Selon elle, l'enseignante spécialisée qui travaille en classe enfantine intégrée a pour mission de « *réintégrer des enfants handicapés dans un cadre de vie normale, de faire que ça se passe au mieux, entre eux et les autres enfants, entre eux et l'enseignante titulaire* » (entretien B). De plus, elle précise que l'enseignante spécialisée est présente en classe pour « *faciliter la vie de l'enseignante titulaire et puis pour donner à ces enfants [ndlr : en situation de handicap] un niveau de vie correct, satisfaisant et épanouissant pour eux* » (entretien B).


### 5.5.3 Les qualités et compétences respectives à posséder

✎ Pour l'**éducatrice sociale**, les deux grandes qualités à posséder pour travailler dans une classe enfantine intégrée sont : un contact facile et de l'empathie envers les élèves en situation de handicap, car « *ce sont quand même des enfants en difficulté* » (entretien A). Cependant, les qualités humaines ne suffisent pas ; il faut des compétences bien précises, comme « *trouver sa place d'éducateur* » (entretien A) dans la classe ordinaire, et de ce fait ne pas prendre la place de la maîtresse enfantine. La place de l'éducateur en classe intégrée a été une grande source de réflexion chez cette éducatrice sociale : elle la voit comme « *un grand soutien à la maîtresse enfantine* » (entretien A) ; c'est-à-dire qu'elle aménage la classe en fonction de l'activité que la maîtresse enfantine a prévue pour mener à bien les activités. Nous avons en effet ressenti cela lors de notre passage en classe intégrée : l'éducatrice sociale a souvent apporté le matériel dont la maîtresse enfantine avait besoin. Nous l'avons également vu déplacer des bancs et des chaises alors que la maîtresse enfantine expliquait l'activité à venir. Nous retenons que la maîtresse enfantine « *tient les rennes* » de sa classe et que la classe enfantine spécialisée de la Fondation Père ne se greffe à la classe ordinaire. Elle dit à ce sujet : « *Moi je vois mon travail d'éducatrice en classe intégrée pour arrondir tous ces angles-là [ndlr : aménager ce qui est pratique]. Ça a parfois été pris comme le sous-fifre de la maîtresse enfantine* ».


<sup>25</sup> HEP est l'abréviation de Haute Ecole Pédagogique. Cette école forme notamment les enseignants de l'école ordinaire.



*alors que ce n'était pas ça. Moi je ne me vois pas intervenir dans le programme de la maîtresse enfantine, qui est quand même un programme scolaire et assez chargé. En plus, elle a souvent une vingtaine d'élèves alors il faut tout mettre de son côté si on veut que l'intégration se passe bien. Après bien sûr il y a l'animation d'atelier... »* (entretien A). En effet, l'interviewée nous explique qu'elle anime, en classe intégrée, des ateliers d'expression manuelle et artistique, d'autonomie et de socialisation. Nous pouvons constater que ces ateliers ne sont pas des matières purement scolaires, c'est pour cette raison, nous pensons, que l'éducatrice sociale est à même de les animer pour les enfants en situation de handicap mais également pour les enfants ordinaires. De plus, l'interviewée affirme « *qu'être éducatrice sociale demande à avoir un grand pouvoir d'adaptation* » (entretien A). Il faut en effet être à même de s'adapter à l'enfant en situation de handicap, au rythme de la classe ordinaire, à la collaboration, au contexte scolaire ordinaire, etc. De plus, la profession d'éducatrice sociale ne se limite pas au travail en classe ordinaire : en effet, la plupart des éducatrices sociales travaillent en internat, en institution, avec des populations différentes, des problématiques différentes, etc.

-  Pour **l'enseignante spécialisée**, une des principales qualités pour travailler en tant qu'enseignante spécialisée en classe intégrée est l'ouverture d'esprit. De plus, les compétences à posséder sont de l'ordre de la collaboration et de la communication. Poser des attentes claires ainsi que se remettre en question sont également des compétences indispensables pour que la collaboration se passe au mieux. L'enseignante spécialisée est également là pour « *aider l'enfant, la maîtresse et le reste de la classe, pour que cette intégration se passe bien* » (entretien B). Nous pouvons remarquer que le rôle de l'enseignante spécialisée est identique à celui l'éducatrice sociale en classe intégrée ; en effet, les deux professionnelles sont là pour aider la maîtresse ordinaire à gérer la classe pour que l'intégration scolaire en milieu ordinaire se passe de façon optimale.

#### 5.5.4 Cahier des charges VS tâches

-  **L'éducatrice sociale** nous précise qu'elle n'a pas de cahier des charges proprement dit : « *Ce n'est encore pas tellement fait...* » (entretien A). Selon notre interviewée, sa tâche première « *c'est quand même de m'occuper des enfants que j'ai dans ma classe [ndlr : la classe enfantine spécialisée de la Fondation Péréne] pour qu'ils soient intégrés socialement, à l'aise, ça veut dire qu'il faut créer autour d'eux un climat de confiance, parce qu'à mon avis on ne peut pas intégrer un enfant qui n'est pas en confiance* » (entretien A). De plus, la synthèse annuelle qui réunit les parents de l'enfant en situation de handicap et les professionnels qui suivent ce dernier (éducatrice sociale, maîtresse enfantine, logopédiste, praticien en éducation précoce, psychomotricien, pédopsychiatre, etc.) permet de dicter les grandes lignes du projet individualisé, ou PI. C'est l'éducatrice qui rédige le PI en y insérant des objectifs pour l'année à venir ainsi que les moyens à mettre en place pour atteindre ces objectifs.

Mais au quotidien, l'éducatrice sociale effectue mille et une tâches. Comme nous l'avons vu dans le concept « Les pratiques professionnelles » et selon Blin (1997, p. 52), la tâche représente « *ce qui est à faire* », avec un objectif bien précis à la clé.

La journée-type de l'éducatrice sociale commence au vestiaire, lorsque les enfants ordinaires et les enfants en situation de handicap arrivent. Elle rend ces derniers attentifs aux autres, pour qu'une intégration de proximité se mette en place. Parfois elle aide certains enfants – ordinaires ou en situation de handicap – à se déshabiller s'ils n'y arrivent pas seuls. En effet, lors de la journée d'observation passée dans cette classe, nous avons entendu l'éducatrice sociale dire à un enfant en situation de handicap : « Qu'est-ce qu'il faut encore enlever maintenant ? ».

Ensuite, il y a un accueil qui est prévu et qui est animé soit par la maîtresse enfantine, soit par l'éducatrice sociale – cela est discuté entre elles – . L'accueil consiste à « *se dire bonjour, à deviner quel jour on est, à compter les enfants pour savoir s'ils sont tous là, etc.* » (entretien A) sous forme de petits jeux.

Lors de notre journée d'observation passive, nous avons pu remarquer que l'éducatrice sociale traduisait ce qu'un enfant en situation de handicap essayait de dire durant l'accueil. Comme elle passe passablement de temps avec ce dernier, elle déchiffre mieux que la maîtresse enfantine. Après l'accueil, il peut s'ensuivre une histoire, un chant ou un bricolage. Pour ce faire, l'éducatrice sociale peut soit animer l'activité en classe ordinaire, soit en classe enfantine spécialisée.

Elle peut prendre un groupe d'enfants ou l'entier de la classe pour mener à bien son activité. « *Tout est possible* » (entretien A).

A l'heure du dîner, l'éducatrice sociale prend le taxi prévu par la Fondation Père-ne avec les enfants en situation de handicap. Elle dîne avec ces derniers.

Les activités de l'après-midi peuvent se passer soit en classe spécialisée soit en classe intégrée ; une fois encore, cela est discuté avec la maîtresse enfantine afin de trouver la meilleure possibilité compte tenu des enfants en situation de handicap et des enfants ordinaires. Nous avons pu observer ce phénomène lors de notre journée d'observation ; en effet, durant l'après-midi, la classe ordinaire a décidé de teindre des œufs pour Pâques. Les professionnelles, soit la maîtresse enfantine et l'éducatrice sociale, ont pensé que cette activité serait bénéfique d'un point de vue moteur et créatif à Elsa<sup>26</sup>, élève en situation de handicap. C'est alors qu'Elsa a joint la classe ordinaire le temps de l'activité pendant que les autres élèves en situation de handicap restaient en classe spécialisée de Père-ne avec l'éducatrice sociale.

✚ Contrairement à l'éducatrice sociale qui ne possède pas de cahier des charges officiel, l'**enseignante spécialisée** détient un cahier des charges. Durant l'année scolaire, l'enseignante spécialisée doit :

- passer huit heures par semaine en classe intégrée (pour les enfants qu'elle suit actuellement)
- entretenir des relations avec les parents et le réseau de professionnels entourant l'enfant
- adapter le programme scolaire ordinaire aux capacités de l'enfant en situation de handicap
- évaluer l'enfant en situation de handicap
- etc.

---

<sup>26</sup> Prénom d'emprunt

Nous remarquons toutefois que l'éducatrice sociale, même si elle n'a pas de cahier des charges, effectue également ces diverses tâches, mis à part le fait d'adapter le programme scolaire ordinaire à l'enfant en situation de handicap.


L'enseignante spécialisée nous informe que sa tâche principale est « *de suivre l'enfant handicapé* » (entretien B). En effet, elle doit vérifier « *qu'il ne dérape pas dans son comportement, que ce soit au niveau du langage ou au niveau des mouvements* » (entretien B). C'est donc son rôle d'intervenir en cas de débordements. De plus, elle « *aide la classe et la maîtresse enfantine* » (entretien B). Ces dires nous rappellent les tâches principales de l'éducatrice sociale. Cette dernière a en effet pour tâche première d'accompagner les enfants en situation de handicap qui sont dans sa classe.

De plus, l'enseignante spécialisée doit également gérer les relations entre l'école et les parents, les entretiens qui concernent l'enfant en situation de handicap ainsi que le projet individualisé, ou PI. De plus, elle gère tout ce qui est administratif et qui concerne cet enfant comme les jours de présence de l'enfant en classe intégrée ou, le cas échéant, les jours de maladie.

Au quotidien, lors d'une journée-type, l'enseignante spécialisée effectue également les tâches suivantes : le matin en arrivant, elle aide les enfants à se déshabiller. A ce propos, elle précise que « *les enfants que je suis n'ont aucun problème d'autonomie, donc je vais aider davantage les enfants ordinaires* » (entretien B). Ensuite, la maîtresse enfantine anime l'accueil, qui est comme dans le Canton du Jura un espace-temps pour se dire bonjour, pour compter les élèves et pour faire un jeu, pour chanter ou pour écouter une histoire. L'enseignante spécialisée observe discrètement l'enfant en situation de handicap pour voir s'il suit. Si elle voit qu'il a envie de participer, l'enseignante spécialisée va le solliciter. En effet, durant notre journée d'observation, nous avons pu voir comment l'enseignante spécialisée intervenait dans les explications de la maîtresse enfantine pour donner la parole aux enfants en situation de handicap ou pour préciser l'explication de la maîtresse enfantine. Dans la matinée, il est fréquent que la classe soit séparée en deux groupes. Elle prend volontiers le groupe dans lequel se trouvent les enfants en situation de handicap pour animer une activité. Cela lui permet de les suivre plus particulièrement, sans pour autant les discriminer, car d'autres enfants ordinaires participent également à l'activité. A l'heure de midi, tous les enfants rentrent chez eux pour manger, y compris les enfants en situation de handicap. Cela constitue une grande différence avec la pratique professionnelle de l'éducatrice sociale qui mange avec les enfants en situation de handicap sur le temps de midi.

Durant l'après-midi, les activités peuvent être menées par la maîtresse enfantine ou par l'enseignante spécialisée ; c'est selon les envies et les initiatives de chacune.


#### 5.5.5 Apprentissages favorisés chez l'enfant en situation de handicap

 **L'éducatrice sociale** favorise les apprentissages qui touchent principalement à l'autonomie et à la socialisation.

Elle dit toucher du bout du doigt le domaine scolaire en donnant aux enfants en situation de handicap des « *petites fiches de pré-requis englobant le repère dans l'espace, le repère dans le temps, le schéma corporel, des choses comme ça* » (entretien A). Et de rajouter : « *Mais à l'école enfantine, ça n'entre pas vraiment dans les apprentissages scolaires* » (entretien A).


Nous pouvons constater que l'éducatrice sociale peut amener les enfants en situation de handicap dans des apprentissages d'ordre d'éducation générale, tels que


l'autonomie et la socialisation. Par contre, sa formation ne lui permet pas d'amener les enfants ordinaires dans des apprentissages d'ordre scolaire. Elle peut certes aider les enfants ordinaires mais elle ne peut pas programmer les activités scolaires. Cette dernière tâche revient la maîtresse enfantine.

 L'**enseignante spécialisée** nous explique qu'elle peut être amenée à favoriser les deux types d'apprentissage selon les enfants qu'elle accompagne :

- Les apprentissages d'ordre d'éducation générale comme l'autonomie, si l'enfant en situation de handicap n'est pas autonome. Elle se dit « *chanceuse* » (entretien B) cette année car les enfants qu'elle suit sont très autonomes par rapport à leur âge et à leur handicap.
- Les apprentissages scolaires si l'enfant en situation de handicap présente une bonne autonomie et une bonne compréhension. Elle précise que cette année, « *le 90% de mon travail c'est quand même un travail sur les apprentissages scolaires* » (entretien B). Elle semble actuellement satisfaite de favoriser les apprentissages scolaires.

#### 5.5.6 Les difficultés et les limites de la profession en classe intégrée

 En ce qui concerne les difficultés et les limites de la profession d'**éducatrice sociale** en classe intégrée, l'interviewée commence par dire qu'elle a « *beaucoup de chance d'être avec des maîtresses enfantines qui sont super ; on a une collaboration vraiment étroite, de confiance, de tolérance... On se complète, c'est l'idéal* » (entretien A). Contrairement à la classe observée dans le Canton du Valais où les rôles de maîtresse enfantine et d'enseignante spécialisée se confondent pour éviter la discrimination, nous ressentons vraiment deux rôles différents dans la classe enfantine de Pèrene dans le Jura ; la maîtresse enfantine et l'éducatrice sociale ont chacune leur rôle à jouer auprès des enfants pour que l'intégration se passe au mieux. Après m'avoir énuméré quelques problèmes<sup>27</sup> que rencontrent les classes spécialisées de la Fondation Pèrene au niveau primaire et secondaire notamment pour s'intégrer dans le complexe scolaire ordinaire, l'éducatrice sociale en arrive à la conclusion suivante pour la classe enfantine intégrée : « *On a tellement à faire à deux maîtresses enfantines qui sont à l'écoute, motivée et attentives... On n'a pas trop de problèmes.* » (entretien A). Nous pouvons remarquer que les maîtresses enfantines ont également un grand rôle à jouer dans l'intégration scolaire en milieu ordinaire, que ce soit au niveau de la collaboration, de l'ouverture d'esprit, de la motivation à intégrer des enfants en difficulté, de la communication entre les professionnelles, etc. Pour ce qui est des limites, l'éducatrice sociale se demande encore actuellement si l'éducateur a bien sa place au sein d'une école enfantine intégrée et si oui, quelle est cette place.

 Concernant les difficultés et les limites de la profession d'**enseignante spécialisée** en classe intégrée, l'interviewée commence également par dire, tout comme l'éducatrice


---

<sup>27</sup> Un des grands problèmes des classes spécialisées est de s'intégrer dans un complexe ordinaire lorsque celui-ci n'est pas « demandeur » de l'intégration scolaire en milieu ordinaire. Il faut parfois du temps pour que la relation s'établisse et que des échanges entre les classes ordinaires et la classe spécialisée se mettent en place.

sociale, qu'elle est *« très chanceuse cette année parce que je suis tombée sur une enseignante absolument super qui était tout à fait partante pour la collaboration »* (entretien B). Elle ne s'étend pas davantage sur les difficultés qu'elle rencontre au quotidien.


Par contre, son intervention présente une limite indéniable qui est la communication avec les parents. En effet, les parents ont parfois de la peine à comprendre que leur enfant fréquente une structure scolaire ordinaire, mais qu'il présente un handicap qui ne lui permet pas d'avoir le niveau scolaire de la classe. Elle précise qu'auparavant, lorsque les enfants en situation de handicap étaient scolarisés uniquement dans les institutions, *« les choses étaient beaucoup plus claires »* (entretien B). Et de conclure : *« Donc la limite dans la compréhension des parents c'est quand même qu'ils comprennent que leur enfant est différent des autres, malgré le fait qu'il soit scolarisé dans un milieu ordinaire »* (entretien B).

### 5.5.7 Les représentations professionnelles

 Dans le concept théorique « Les représentations professionnelles », nous avons vu que ces dernières sont des interprétations de la réalité. Elles permettent entre autre de guider le professionnel au quotidien et de donner du sens à son action. Au travers de sa profession, l'**éducatrice sociale** interviewée défend les valeurs que sont le respect de la différence et la tolérance. Pour elle, toute différence est une richesse qui amène quelque chose de plus à l'autre. L'interviewée illustre ses dires en affirmant que les enfants ordinaires qui côtoient les enfants en situation de handicap au quotidien sont *« plus tolérants, c'est plus naturel pour eux de voir des enfants handicapés, ils ont beaucoup de patience »* (entretien A). Elle précise naturellement que *« les valeurs que je défends vont diriger mes comportements, mes activités. Quand je choisis un atelier, il va être inmanquablement orienté vers un objectif de collaboration, de patience, de travail ensemble »* (entretien A). En effet, la théorie nous apprend que les représentations professionnelles influencent la pratique de chaque professionnel au quotidien.

Notre interviewée définit sa profession au travers d'une image où *« des enfants courent dans un beau champ, tous ensemble ; un champ où il n'y aurait pas de différence, où tout le monde apporte sa petite richesse »* (entretien A).

Elle s'identifie à sa profession par rapport au contact facile qu'elle a avec l'enfant en situation de handicap. De plus, elle établit également les contacts entre les enfants ordinaires et en situation de handicap pour encourager les interactions. Elle se dit prête à faire *« le travail de l'ombre »* (entretien A) en mettant *« de l'huile dans les rouages de l'intégration, pour que ça marche »* (entretien A). Pour expliquer ses dires, elle ajoute que *« la présence d'un enfant handicapé ne peut être qu'un peu gênante [ndlr : dans une classe ordinaire], quelque part, mais s'il y a au moins quelqu'un [ndlr : soit l'éducatrice sociale] qui vient et qui fait tout ce qu'il peut pour que ça roule, peut-être que l'intégration a plus de chance ; c'est pour cette raison que je fais partie des personnes de l'ombre »* (entretien A).

 De son côté, l'**enseignante spécialisée**, à travers sa profession et la représentation qu'elle en a, dit défendre la valeur suivante : *« L'acceptation de tout le monde avec toutes leurs différences »* (entretien B). Elle précise que sa classe est composée de

plusieurs élèves en surpoids, d'enfants de couleur, d'enfants de langue étrangère. Pour elle, l'important est que chaque enfant évolue à son rythme. « *Je pense que c'est les valeurs de base, les valeurs de base de l'intégration* » (entretien B). L'interviewée estime que les valeurs qu'elle défend influencent grandement son intervention professionnelle, notamment dans ses réactions envers les enfants ainsi que dans la collaboration avec la maîtresse enfantine. De plus et grâce aux valeurs qu'elle défend, sa classe a participé à la Journée Internationale des Droits de l'Enfant qui a eu lieu le 20 novembre 2007. Elle affirme qu'en tant qu'enseignante spécialisée, elle a « *un regard et une sensibilité par rapport à la formation que j'ai reçue que les titulaires n'ont pas et je pense que ça influence aussi d'une certaine manière ma pratique professionnelle et celle de ma collaboratrice [ndlr : la maîtresse enfantine]* » (entretien B).

Pour notre interviewée, l'image qu'elle se fait de sa profession d'enseignante spécialisée est l'image d'une « *énorme boîte à outils* » (entretien B). Tout comme une éducatrice peut travailler dans un internat, dans une institution, dans un complexe scolaire – en tout cas dans le Jura –, l'enseignante spécialisée peut être amenée à travailler en classe intégrée, dans des classes spécialisées, donner des cours de français aux enfants de langue étrangère ou encore des cours d'appui. La profession d'enseignante spécialisée est donc très vaste et nécessite une multitude d'outils pédagogiques pour faire face aux différentes situations.

Finalement, l'enseignante spécialisée interviewée s'identifie à sa profession de la manière suivante : elle voulait « *amener ces enfants à faire mieux* ». En tant que maîtresse enfantine, elle dit ne pas forcément voir les progrès des vingt enfants ordinaires qui fréquentent la classe. Par contre, en tant qu'enseignante spécialisée, elle voit parfaitement les progrès des deux enfants qu'elle suit au cours de l'année : « *On voit l'édifice se construire, on voit les progrès jour après jour, pas à pas* » (entretien B). Et de rajouter : « *De voir les progrès jour après jour, d'un point de vue professionnel, c'est vraiment intéressant* » (entretien B).

### 5.5.8 Résumé

Le résumé suivant va mettre en relief les différences et les similitudes des pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée.




Au niveau des formations respectives :

- Si les formations et les pratiques professionnelles sont différentes pour l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée, leur mission en classe enfantine intégrée se ressemblent ; pour l'éducatrice sociale, sa mission est « *d'épanouir le plus possible l'enfant, le faire avancer le plus possible* » (entretien A), et pour l'enseignante spécialisée, sa mission est de « *donner à ces enfants [ndlr : en situation de handicap] un niveau de vie correct, satisfaisant et épanouissant pour eux* » (entretien B).



 Au niveau des compétences à détenir :

- L'éducatrice sociale est compétente dans les activités de socialisation, d'autonomie et d'expression manuelle et artistique au sein d'une école enfantine intégrée.
- L'enseignante spécialisée est compétente dans l'adaptation de toutes les activités effectuées en classe ordinaire, qu'elles soient de l'ordre de la socialisation ou de l'ordre du scolaire.


 Même si les tâches principales de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée sont les mêmes, à savoir : suivre les enfants en situation de handicap et veiller à leur bonne intégration dans la classe enfantine ordinaire, nous remarquons également une différence au niveau des cahiers des charges :


- L'éducatrice sociale n'a pas de cahier des charges officiel.
- L'enseignante spécialisée possède un cahier des charges bien précis.

Nous notons tout de même qu'en l'absence de cahier des charges, l'éducatrice sociale effectue les mêmes tâches que l'enseignante spécialisée, mis à part ce qui concerne le programme scolaire.

 Les difficultés et les limites rencontrées dans leur profession respective sont :

- Pour l'éducatrice sociale, c'est trouver sa place d'éducateur en classe ordinaire.
- Pour l'enseignante spécialisée, c'est faire comprendre aux parents que leur enfant est intégré dans une structure scolaire ordinaire mais qu'il présente un handicap ; de ce fait, ce n'est pas un élève ordinaire, mais bien un élève en situation de handicap qui fréquente une classe ordinaire.

 Concernant les valeurs respectives, nous constatons que les deux professionnelles défendent les mêmes valeurs qui sont la tolérance et le respect de la différence. Selon l'enseignante spécialisée, ce sont « *les valeurs de base de l'intégration* » (entretien B). Nous savons maintenant que les valeurs influencent et guident la pratique professionnelle ; nous pouvons alors constater que les deux professionnelles vont dans le même sens au niveau de l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap.

 Toutefois, en fonction des professions respectives de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée, les pratiques suivantes diffèrent :

- L'éducatrice sociale n'intervient pas dans le programme scolaire. Parfois, elle anime des activités d'autonomie, de socialisation et d'expression en classe intégrée.

- L'enseignante spécialisée intervient dans le programme scolaire. Parfois, elle anime des activités scolaires ou de socialisation en classe intégrée.

✎ De manière plus générale maintenant, au niveau des similitudes, nous pouvons retenir que dans les deux cantons, il est fréquent que les classes soient séparées en deux groupes le temps d'une activité.

Nous pouvons également constater que l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée ont la même fonction au sein de la classe enfantine intégrée, soit : aider la titulaire (à aménager la classe, à gérer le groupe, etc.) et les enfants (dans les apprentissages) pour que l'intégration scolaire en milieu ordinaire se passe au mieux.

Nous pouvons donc penser que l'éducatrice sociale a bien sa place dans une classe enfantine intégrée pour tout ce qui touche aux activités du domaine de l'émotionnel, de l'autonomie, de l'expression manuelle et artistique. D'ailleurs, l'éducatrice sociale interviewée dit à ce sujet : *« Je pense que c'est aussi pour ça que ce sont des éducatrices qui sont en classe enfantine spécialisée de Pérène, parce que c'est beaucoup des ateliers comme ça »* (entretien A).

L'enseignante a également sa place en ce qui concerne les apprentissages scolaires et le souci de peut-être réintégrer l'enfant en situation de handicap dans le circuit ordinaire.



## 5.6 LA COLLABORATION

### 5.6.1 Les différents modes de collaboration entre l'éducatrice sociale/l'enseignante spécialisée et la maîtresse enfantine

Dans le Canton du **Jura**...

Une éducatrice sociale travaillant en classe enfantine intégrée nous apprend qu'elle n'a pas de directive concernant la collaboration avec la maîtresse enfantine ordinaire.

Pour planifier les heures où les enfants en situation de handicap seront intégrés en classe ordinaire, les professionnelles de la classe intégrée (soit les deux éducatrices sociales travaillant à mi-temps ainsi que les deux maîtresses enfantines ordinaires travaillant également à 50% chacune) se retrouvent une fois toutes les cinq semaines le temps d'un colloque. Ensemble, elles discutent des activités à mettre sur pied ainsi que des activités que la classe enfantine spécialisée va réaliser avec la classe ordinaire, comme la course d'école, l'éducation routière, etc. Elles gardent toujours en tête que « *le but, c'est le plus d'intégration possible* » (entretien A).

Nous pouvons alors remarquer que le mode de collaboration principal de la maîtresse enfantine ordinaire et de l'éducatrice sociale est la **discussion**. Les professionnelles discutent entre elles des projets, des activités, de l'intégration, des problèmes rencontrés.

Nous donnerons également l'exemple suivant pour confirmer la bonne collaboration entre les professionnelles : la maîtresse enfantine, sortant de la classe de Pèrène après une activité en commun, demande à l'éducatrice sociale si elle a assez de peinture pour terminer les bricolages et que, le cas échéant, l'éducatrice pourrait aller en chercher en classe enfantine. Cette demande insignifiante nous donne vraiment l'impression qu'il y a une bonne entente entre les deux classes et que la collaboration est vraiment optimale.

Une maîtresse enfantine ordinaire nous confirme ce mode de collaboration décrit ci-dessus. Elle ajoute que la collaboration fonctionne bien et donne plusieurs raisons à cela : d'une part, ce sont les maîtresses enfantines qui étaient demandeuses au départ de l'intégration d'enfants en situation de handicap dans leur classe ordinaire. Et d'ajouter : « *Si on nous avait imposé le fonctionnement, là j'imagine que ça aurait été différent* » (entretien F). D'autre part, les professionnelles entretiennent une bonne relation. Finalement, toutes sont très motivées à travailler dans cette structure scolaire ordinaire.

Elle précise que pour elle et sa collègue (qui est également maîtresse enfantine ordinaire), il est « *très riche de pouvoir échanger nos points de regard par rapport aux enfants et également par rapport à nos pratiques* » (entretien F). Elle dit également que les éducatrices sociales ont « *un regard de spécialistes* » (entretien F) et qu'elles (les maîtresses enfantines) ont « *un regard plutôt d'enseignantes dans la globalité, de la progression globale de l'enfant* » (entretien F). Nous remarquons alors que les pratiques professionnelles de la maîtresse enfantine et de l'éducatrice sociale se complètent dans la prise en charge de l'enfant en situation de handicap.

Au quotidien, les professionnelles interviewées, soit une éducatrice sociale et une maîtresse enfantine, nous précisent qu'il y a beaucoup d'échanges entre les deux classes : parfois les enfants en situation de handicap sont en classe ordinaire, parfois les élèves ordinaires sont en classe enfantine spécialisée de Pèrène, etc. Ces échanges permettent aux enfants de découvrir

un autre espace, d'autres jeux, d'autres activités, etc. En plus des échanges de lieux, il y a également des « échanges » de professionnelles. Parfois c'est la maîtresse enfantine qui anime une activité, et parfois c'est l'éducatrice sociale. Tout ceci est défini à l'avance, d'entente entre les professionnelles et selon les envies de chacune. Une maîtresse enfantine nous précise que « *c'est important qu'il y ait une ouverture sur les deux classes [ndlr : soit la classe enfantine spécialisée de Père-ne ainsi que la classe ordinaire]* » (entretien F).

Un responsable de la Fondation Père-ne nous confirme cela ; concernant l'intégration scolaire en milieu ordinaire au niveau enfantine, il se dit « *plutôt enchanté* » (entretien E). En effet, il a l'impression que les maîtresses enfantines ainsi que les éducatrices sociales collaborent de façon optimale et que les deux classes (la classe enfantine spécialisée de Père-ne et la classe enfantine ordinaire) fonctionnent comme « *une entité unique* » (entretien E) lorsqu'elles partagent des activités. Et de rajouter : « *C'est vraiment une expérience très réussie* » (entretien E).

Nous concluons ce sous-chapitre en affirmant que, selon notre observation, il y a en effet une bonne collaboration entre l'éducatrice sociale et la maîtresse enfantine. Le programme, géré habituellement par la maîtresse enfantine, peut être modifié en fonction des envies et des initiatives de chacune des professionnelles. Nous remarquons tout de même que l'éducatrice sociale prend peu d'initiatives en classe ordinaire, de peur peut-être de perturber le programme scolaire, et qu'elle demande presque à chaque fois à la maîtresse enfantine si elle peut faire telle ou telle chose.

Nous ressentons la présence de l'éducatrice sociale comme un grand soutien à la maîtresse enfantine ainsi qu'une soupape pour cette dernière. Finalement, l'éducatrice fait beaucoup de choses – parfois dans l'ombre – pour que l'intégration scolaire en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap se passe au mieux et soit constructive pour ces derniers ainsi que pour les enfants ordinaires.

### Dans le Canton du **Valais**...

Une enseignante spécialisée nous apprend que le mode de collaboration principal avec la maîtresse enfantine est le même que dans le Jura, à savoir la **discussion**. Chaque jour, les deux professionnelles (à savoir l'enseignante spécialisée et la maîtresse enfantine) se « *mettent autour de la table* » (entretien B) pour parler de la journée et pour planifier les activités des jours à venir. Nous notons la différence suivante avec le Canton du Jura ; dans ce dernier, les professionnelles se retrouvent une fois toutes les cinq semaines le temps d'un colloque, alors qu'en Valais, elles se retrouvent tous les jours pour parler de l'intégration.

Nous trouvons une raison évidente à cette différence ; dans le Jura, la Fondation Père-ne intègre partiellement ses élèves en situation de handicap contrairement au Canton du Valais où l'intégration est totale. De ce fait, plus l'intégration est intense, plus les professionnelles ont besoin de se voir pour en parler et pour planifier les activités à venir.

L'interviewée précise que la maîtresse ordinaire est très motivée en ce qui concerne l'intégration scolaire en milieu ordinaire et que cela simplifie grandement la collaboration ; ces dires nous rappellent ceux de l'éducatrice sociale jurassienne concernant sa collaboratrice maîtresse enfantine.

De son côté, la maîtresse enfantine valaisanne dit de l'enseignante spécialisée qu'elle a une grande ouverture d'esprit et que cela permet de collaborer de façon optimale. Nous pouvons remarquer que la maîtresse enfantine jurassienne pense exactement la même chose sur la qualité humaine qu'il faut avoir pour bien collaborer : l'ouverture d'esprit.

En ce qui concerne le partage des tâches, l'enseignante spécialisée s'occupe de tout ce qui est administratif et des contacts avec les parents des enfants en situation de handicap qu'elle suit. De plus, en classe, c'est l'enseignante spécialisée qui s'occupe plus particulièrement des enfants en situation de handicap mais en incluant des enfants ordinaires pour éviter la discrimination.

Concernant les activités en classe, c'est la maîtresse enfantine qui en a la responsabilité : « *L'enseignante spécialisée est là pour prendre en charge l'enfant [ndlr : en situation de handicap] et adapter mon programme à l'enfant, car le programme c'est moi qui le fait* » (entretien G). Par contre, selon ses envies et ses initiatives, l'enseignante spécialisée peut tout de même animer des activités ; « *On se consulte pour voir quand elle préfère animer une activité* » (entretien G).

Ce mode de collaboration permet entre autres à la maîtresse enfantine de « *continuer normalement [ndlr : le programme] et puis d'aller un peu plus vite* » (entretien G). En effet, l'enseignante spécialisée sait qu'elle doit reprendre les activités non comprises avec les enfants en situation de handicap au sein de la classe enfantine intégrée, durant une activité de jeux libres par exemple. Pour éviter la discrimination, l'enseignante spécialisée s'occupe de tous les élèves qui n'ont pas compris l'activité ; dont, parfois, un ou plusieurs enfants ordinaires. De plus, il est plus facile de reprendre une activité non comprise en présence d'un effectif réduit.

Finalement, la journée d'observation passée au sein de la classe intégrée nous permet d'affirmer que l'enseignante spécialisée connaît parfaitement le programme scolaire au niveau enfantine. En effet, durant cette journée, elle a pris énormément d'initiatives. Nous pourrions vraiment croire à une deuxième maîtresse dans cette classe intégrée.

## 5.6.2 Les difficultés rencontrées et les améliorations à apporter

Dans le Canton du **Jura**...

Concernant les difficultés rencontrées dans la collaboration, une maîtresse enfantine met le doigt sur le suivi des informations : « *Du fait qu'on est quatre professionnelles à travailler à mi-temps [ndlr : deux maîtresses enfantines et deux éducatrices sociales], il ne faut pas oublier de transmettre l'information à sa collègue directe* » (entretien F).

Mais elle précise que c'est un « *fonctionnement habituel* » (entretien F), et donc que cela ne leur pose finalement pas un grand problème.

Nous abordons également les améliorations à apporter dans la collaboration. Une maîtresse enfantine pour qui « *il y a toujours quelque chose à améliorer* » (entretien F), nous dit qu'il faut réadapter le fonctionnement chaque année par rapport au vécu de la classe, aux situations des élèves, à l'évolution de la classe, etc.

De plus, l'expérience joue un grand rôle et permet de réajuster certains fonctionnements. Nous pouvons constater que ces professionnelles ne restent pas sur leurs acquis mais essaient

de s'améliorer toujours davantage. Nous trouvons que cela est une bonne chose car chaque année, ce sont de nouveaux enfants – ordinaires ou en situation de handicap – qui arrivent en classe intégrée. Chaque enfant et donc chaque situation est différente ; de ce fait, il faut toujours s'adapter.

Finalement, la politique d'intégration évolue au fil des années et demande également de s'adapter.

Dans le Canton du **Valais**...

Concernant les difficultés rencontrées dans la collaboration de l'enseignante spécialisée et de la maîtresse enfantine, cette dernière nous dit qu'il n'y a qu'une seule chose qui pourrait poser problème : c'est d'avoir une autre professionnelle dans la classe la majeure partie du temps. La maîtresse enfantine, qui nous le rappelle, débute sa carrière professionnelle, craint le jugement de l'autre concernant sa pratique professionnelle.

Au fil de la discussion, l'interviewée trouve d'autres difficultés, comme : « *Ne pas empiéter sur le travail de l'autre et ne pas contredire l'autre* » (entretien G). Il n'est en effet pas évident pour les professionnelles de répondre toujours la même chose à l'élève sans s'être consultées auparavant.


Malgré ces quelques difficultés, la maîtresse enfantine estime qu'il n'y a rien à améliorer dans la collaboration avec l'enseignante spécialisée. Les deux professionnelles s'entendent bien et leur mode de collaboration fonctionne de façon optimale.

### 5.6.3 Résumé

La constatation principale après la lecture de ce chapitre sur la collaboration est la suivante ; les deux cantons utilisent le même mode de collaboration, à savoir la **discussion**. Les professionnelles précisent tout de même que ce mode de collaboration fonctionne bien pour autant que tous les acteurs soient motivés par l'intégration scolaire en milieu ordinaire. L'ouverture d'esprit est une qualité humaine importante, selon les maîtresses enfantines, pour que la collaboration soit optimale.

De plus, nous avons l'impression que les deux classes que nous avons observées fonctionnent à peu de choses près de la même façon ; en effet, selon les envies et les initiatives de chacune, les professionnelles (éducatrice sociale et enseignante spécialisée) peuvent amener une activité en classe intégrée.

Les difficultés dans la collaboration relevées par les différentes professionnelles sont les suivantes :

-  Dans le Canton du Jura, le suivi des informations pourrait poser problème. En effet, du fait que c'est une intégration partielle, que les professionnelles ne travaillent pas ensemble la totalité du temps et qu'elles sont quatre à collaborer (deux éducatrices sociales à 50% et deux maîtresses enfantines également à 50%), une information peut vite être oubliée.

- ✎ Dans le Canton du Valais, les difficultés principales sont les suivantes ; du fait que les professionnelles travaillent toujours ensemble, il faut être attentif à ne pas contredire l'autre dans les réponses apportées à l'enfant. De plus, il faut bien rester à sa place afin de ne pas prendre la place de l'autre.

Malgré ces quelques difficultés qui, selon les personnes interviewées, ne sont finalement pas un obstacle à une collaboration idéale, les professionnelles sont très enthousiastes en ce qui concerne l'intégration scolaire en milieu ordinaire.

Le paragraphe sur les améliorations à apporter nous prouve cela ; en effet, la maîtresse enfantine jurassienne affirme qu'« *il y a toujours quelque chose à améliorer* » (entretien F), toutefois ses dires ne concernent pas la collaboration au sens strict du terme mais plutôt l'organisation de l'intégration scolaire en milieu ordinaire.

Dans le Canton du Valais, la maîtresse enfantine dit simplement qu'il n'y a rien à améliorer dans la collaboration avec l'enseignante spécialisée.

L'ultime différence à relever entre les cantons du Jura et du Valais est la suivante :

- ✎ Dans le Canton du Jura, l'éducatrice sociale prend peu d'initiatives en classe intégrée car, de par sa profession, elle ne connaît pas le programme scolaire. Toutefois, notre observation nous a prouvé qu'elle fait énormément de choses concrètes et pratiques (en dehors du programme scolaire) pour que l'intégration se passe au mieux.
- ✎ Dans le Canton du Valais, nous avons pu observer que l'enseignante spécialisée connaît parfaitement le programme scolaire ; de ce fait, elle prend beaucoup d'initiatives en classe intégrée et peut mener des activités d'ordre scolaire.


## 6 CONCLUSION : SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

Le rôle de ce chapitre est de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ, en mettant en lumière les informations-clés de l'analyse, en lien avec les concepts de départ et les objectifs de la recherche. Le but final de cette synthèse est de répondre de manière claire à la question de départ.

De plus, des perspectives professionnelles en termes de pistes d'action seront proposées dans la conclusion de ce travail.

### 6.1 SYNTHÈSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET LEURS LIMITES

- Ma première hypothèse (suivie de deux sous-hypothèses) était la suivante :

 Bien que la **politique d'intégration** en faveur des enfants en situation de handicap soit **différente** dans les Cantons du Jura et du Valais, les **tâches** des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées travaillant dans les écoles enfantines ordinaires sont **similaires** :

- *Dans le Canton du Valais, la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire est très avancée ; les classes enfantines intégrées sont courantes et le nombre d'élèves est élevé. Par contre, dans le Jura, la politique d'intégration est en voie de développement ; il n'y a en effet qu'une classe enfantine intégrée avec une moyenne d'environ cinq enfants en situation de handicap.*
- *Les cahiers des charges des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées qui prescrivent les tâches à faire dans la classe enfantine ordinaire ont les mêmes contenus.*

**La première hypothèse n'est pas totalement confirmée** : au cours de l'analyse, nous avons remarqué que les Cantons du Jura et du Valais sont **proches** dans les lois en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire. Par contre, **l'application de ces lois diffère** sur le terrain. En effet, en Valais, l'intégration scolaire dans les villages de domicile des enfants en situation de handicap est généralisée, tandis que dans le Canton du Jura, beaucoup d'enfants en situation de handicap sont scolarisés en institution et notamment à la Fondation Père-ne. Mais, dans un avenir plus ou moins proche, la RPT va encourager le Canton du Jura, par ailleurs signataire du projet, à généraliser l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap dans les villages de domicile, à l'image du Canton du Valais.

Nous constatons également que les objectifs d'intégration sont différents selon que l'enfant en situation de handicap soit scolarisé dans son village de domicile ou en institution. En effet, l'intégration scolaire en milieu ordinaire dans les villages de domicile privilégie l'**intégration scolaire** ; l'enfant en situation de handicap est intégré à **temps complet** dans la classe et par conséquent, il suit la totalité des cours dispensés par l'enseignant titulaire de la classe. L'enfant en situation de handicap est alors suivi par une **enseignante spécialisée**, car des apprentissages d'ordre scolaires entrent en compte.

Par contre, la scolarisation en institution, comme à la Fondation Père-ne, privilégie l'**intégration sociale** à travers les activités intégratives qu'elle met en place avec la classe ordinaire. L'enfant en situation de handicap est **partiellement intégré** à la classe ordinaire, le


temps de quelques activités en commun. Il est suivi par une **éducatrice sociale** car la majeure partie des activités concernent l'autonomie, la socialisation, l'expression manuelle et artistique, le travail sur les émotions, le jeu libre ou dirigé, etc. ; il n'y a, de ce fait, pas ou peu d'apprentissages scolaires.

En ce qui concerne les tâches des professionnelles, nous remarquons que l'éducatrice sociale, qui n'a par ailleurs pas de cahier des charges, effectue les mêmes tâches que l'enseignante spécialisée qui elle, possède un cahier des charges officiel. Elles doivent toutes deux passer un nombre d'heures défini dans la classe ordinaire (en collaboration avec la maîtresse enfantine), entretenir des relations avec les parents et le réseau de professionnels entourant l'enfant en situation de handicap, organiser une synthèse annuelle avec ceux-ci, rédiger le projet individuel de l'enfant (ou PI), évaluer l'enfant au cours de l'année selon des critères bien précis, etc. **Une des seules tâches qui diffère est l'adaptation du programme scolaire** aux capacités de l'enfant en situation de handicap. En effet, l'éducatrice sociale n'a pas connaissance du programme scolaire, contrairement à l'enseignante spécialisée.

**La première sous-hypothèse est confirmée** : nous avons vu au cours de l'analyse que l'intégration scolaire en milieu ordinaire est généralisée dans le Canton du Valais ; entre cinq et dix enfants sont intégrés dans leur village de domicile chaque année. Dans le Canton du Jura, la majorité des enfants en situation de handicap sont scolarisés à la Fondation Père (et non dans leur village de domicile). De plus, le Canton du Jura possède trois classes enfantines intégrées (et non une seule) fréquentées par trois à cinq élèves en situation de handicap chaque année ; cette année, il y a quatre enfants en situation de handicap présents dans la classe enfantine intégrée analysée.

**La deuxième sous-hypothèse n'est pas totalement confirmée** : nous avons vu que l'éducatrice sociale ne possède pas de cahier des charges contrairement à l'enseignante spécialisée. Pourtant, les deux professionnelles effectuent à peu de choses près les mêmes tâches en classe intégrée (mise à part l'adaptation du programme scolaire ordinaire par l'enseignante spécialisée).

**- Ma deuxième hypothèse (suivie de cinq sous-hypothèses) était la suivante :**

 Bien que les **tâches** soient **similaires**, les **activités professionnelles** des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées **divergent** sur le terrain.

- *L'éducatrice sociale prend en charge individuellement l'enfant en situation de handicap, alors que l'enseignante spécialisée s'occupe indifféremment de tous les enfants de la classe.*
- *Les activités professionnelles des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées divergent à cause de leur formation respective différente.*
- *Les activités professionnelles divergent à cause des modalités de collaboration définies avec la titulaire de la classe ordinaire.*
- *Les activités professionnelles des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées divergent selon la structure et le fonctionnement des écoles enfantines intégrées.*

- *Les activités professionnelles divergent à cause des représentations différentes qu'ont les éducatrices sociales et les enseignantes spécialisées de leur profession.*

**La deuxième hypothèse n'est pas totalement confirmée** car nous découvrons, au fil de l'analyse, que l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée ont des **pratiques professionnelles relativement proches** en classe enfantine intégrée, bien qu'il y ait des petites différences de par les professions respectives.

**La première sous-hypothèse n'est pas confirmée** : l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée prennent les deux la **totalité des enfants en charge** en classe enfantine intégrée, que l'enfant ait un handicap ou non.

**La deuxième sous-hypothèse est confirmée** : de par sa formation, l'éducatrice sociale ne peut pas entrer dans les détails du programme scolaire ; elle n'en a en effet pas connaissance. De ce fait, elle ne prend que peu d'initiatives en classe enfantine intégrée, contrairement à l'enseignante spécialisée qui a une bonne connaissance du programme scolaire ordinaire et qui, par conséquent, prend davantage d'initiatives.

Elles animent par ailleurs toutes les deux des ateliers en classe intégrée (ateliers de d'autonomie, de socialisation, d'expression manuelle et artistique, etc. pour l'éducatrice sociale et ateliers davantage « scolaires » pour l'enseignante spécialisée). Le contenu de ces ateliers est différent de par la profession respective de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée.

**La troisième sous-hypothèse n'est pas confirmée** : nous pouvons constater que dans les deux classes observées, c'est la maîtresse enfantine qui établit le programme scolaire de l'année, et que l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée s'adaptent au programme. Nous constatons également que le mode de collaboration, dans les deux cas, est la **discussion**. Par ailleurs, les classes intégrées observées peuvent être séparées en deux groupes ; l'éducatrice sociale prend en charge un groupe pendant que la maîtresse enfantine fait une activité avec l'autre groupe. Il en est de même pour l'enseignante spécialisée. Le mode de collaboration est alors pareil dans les deux cas.

**La quatrième sous-hypothèse n'est pas confirmée** : selon notre observation, les deux classes enfantines intégrées fonctionnent de la même manière. Une recherche plus approfondie pourrait éventuellement mettre en lumière des différences de fonctionnement.

**La cinquième sous-hypothèse n'est pas totalement confirmée** : l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée défendent des valeurs identiques. La tolérance et la richesse de la différence sont les valeurs qui ressortent de l'analyse ; elles sont évidentes pour les professionnelles interviewées.

Pourtant, l'image qu'elles ont de leur profession est quelques peu différente : le travail de l'éducatrice est de faciliter l'intégration sociale, alors que l'enseignante spécialisée a pour ultime objectif de participer à la réintégration d'enfants en situation de handicap dans le circuit ordinaire. Nous remarquons alors **deux objectifs différents** pour ces professionnelles.

En définitif et même si elles ont des objectifs différents dans l'absolu, l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée ont des **pratiques professionnelles passablement similaires** au quotidien. Les hypothèses de départ ne sont donc pas totalement vérifiées. Je pensais



initialement que les pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée étaient différentes à tout niveau, alors que la plupart des activités sont réalisées par les deux professionnelles.

Je trouve tout de même important de spécifier les limites des résultats de la présente recherche. D'une part, je n'ai observé que deux classes enfantines intégrées : une dans le Jura et une en Valais.

De plus, je n'ai passé qu'une journée d'observation au sein de chaque classe. Les résultats auraient été différents si j'avais effectué une observation sur plusieurs jours et/ou dans d'autres classes intégrées. Pour ces raisons, il est primordial de considérer le caractère relatif et quelque peu subjectif de cette recherche.

## 6.2 PERSPECTIVES / PISTES D'ACTION

En premier lieu, je pense qu'il est primordial de se demander en quoi cette recherche est utile au travail social.

D'une part, elle poursuit le débat de l'intégration scolaire en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap, en analysant les différentes politiques en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire. Elle met en évidence les textes légaux fondateurs des différentes politiques cantonales ; de plus, elle vérifie sur le terrain la bonne application de ces lois.



D'autre part, elle analyse les différences au niveau des pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée en classe enfantine intégrée ; elle démontre alors que l'éducatrice sociale a sa place en classe enfantine intégrée<sup>28</sup>, dans la mesure où l'enfant en situation de handicap intégré ne peut pas encore, de par son développement cognitif limité, entrer dans des apprentissages scolaires.

Finalement, je souhaite que cette recherche, aussi modeste soit-elle, puisse contribuer à ouvrir les portes des classes enfantines intégrées à l'éducatrice sociale.

Partant de cette recherche et des résultats obtenus, nous pouvons nous diriger vers des perspectives professionnelles en termes de pistes d'action.

Comme nous l'avons vu, les ressources en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire sont limitées au niveau du personnel. De ce fait, les enseignants ordinaires, qui sont de plus en plus stressés par l'effectif de la classe<sup>29</sup>, n'ont pas toujours d'enseignant spécialisé en soutien ; ce rôle est alors attribué à un enseignant ordinaire.

Nous disposons des deux pistes d'action suivantes pour pallier à ce problème ;

-  Premièrement, former davantage d'enseignant(e)s spécialisé(e)s qui puissent venir en soutien dans les classes ordinaires se montre essentiel. Pour ce faire, il faudrait soit promouvoir la profession d'enseignant spécialisé, soit créer une formation « allégée » d'enseignant spécialisé qui n'interviendrait qu'en classe ordinaire.
-  Deuxièmement, proposer des éducateurs(-rices) sociaux(-ales) en collaboration avec les enseignants titulaires des classes ordinaires pourrait être une solution moins onéreuse que la présence d'enseignant spécialisé.

Les éducateurs ne sont certes pas formés pour adapter le programme scolaire aux capacités des enfants en situation de handicap, allophones ou présentant des troubles du comportement, mais ils pourraient servir d'intermédiaire entre l'enfant en difficulté et l'enseignant titulaire de la classe ainsi qu'agir sur le comportement de l'enfant en difficulté. En effet, les éducateurs(-rices) sociaux(-ales) ont une connaissance du handicap (et des troubles du comportement) très pointue ; ils pourraient alors mettre en place des stratégies pour que l'enfant en situation de handicap puisse s'intégrer à la classe ordinaire.

---

<sup>28</sup> Tout comme l'enseignante spécialisée, pour qui la place en classe intégrée est plus évidente et a été démontrée tout au long de ce travail.

<sup>29</sup> En effet, les effectifs actuels des classes ordinaires comptent les enfants ordinaires ainsi que les enfants en situation de handicap, allophones ou présentant des troubles du comportement.

De plus, l'entrée en vigueur de la RPT favorise l'intégration scolaire en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap ; de ce fait, de plus en plus d'enfants en situation de handicap fréquenteront les bancs de l'école ordinaire. Ainsi, je suis convaincue que l'éducateur social aura sa place en classe enfantine ordinaire et pourra par conséquent aider l'enfant en situation de handicap à évoluer dans cette classe.

En définitive, agir au niveau des ressources en termes de personnel est certainement la meilleure chose à faire pour que l'intégration scolaire en milieu ordinaire ait toutes ses chances de réussir.

## 7 AUTO EVALUATION

### 7.1 APPRENTISSAGES RÉALISÉS

L'élaboration de ce travail de mémoire a été un travail rigoureux mais intéressant ; des lectures initiales à la rédaction finale, en passant par des heures de recherche, de remise en doute, d'entretiens et d'observation, de prise de recul, d'analyse, de corrections et de reformulations. Toutes ces étapes m'ont permis de faire des apprentissages de diverses natures.


D'une part, j'ai acquis énormément de connaissances au niveau théorique sur les concepts développés, soit : le handicap, l'intégration scolaire en milieu ordinaire, les différents types d'écoles enfantines ainsi que les pratiques professionnelles. Les recherches bibliographiques se sont montrées fructueuses ; de ce fait, un grand choix de livres s'est offert à moi.

D'autre part, la mise en parallèle du travail social et du monde scolaire sur le terrain m'a permis de comprendre comment l'éducatrice sociale peut trouver sa place dans une classe enfantine intégrée. La découverte du monde scolaire et de l'enseignement spécialisé est également une grande source d'apprentissage pour moi. De plus, la comparaison des politiques d'intégration entre les Cantons du Jura et du Valais n'a fait qu'enrichir ma culture au niveau politique. Toutefois, comparer deux entités aussi complexes que le Canton du Jura et le Canton du Valais m'a demandé un effort considérable ; initialement, je ne pensais pas que cette comparaison se montrerait aussi difficile.



Finalement, l'analyse m'a permis de comprendre les enjeux des différentes politiques d'intégration ainsi que de constater concrètement les différences de pratiques professionnelles entre une éducatrice sociale et une enseignante spécialisée travaillant en classe enfantine intégrée.

### 7.2 COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES

En lien avec le Référentiel des Compétences de l'éducateur social, j'ai pu, au cours de l'élaboration de ce travail de recherche, développer la compétence générique suivante :

-  **10** : Orienter sa propre formation initiale et continue, développer des pôles pertinents et de nouvelles compétences pour la profession et la recherche sociale.

Et plus particulièrement les compétences effectives suivantes :

-  **10.5** : Développer des capacités nécessaires à la formation et à l'exercice de la profession (écrit, oral, informatique, gestion du temps, recherche documentaire).
-  **10.6** : Participer à des recherches relatives au champ professionnel.

### 7.3 BILAN MÉTHODOLOGIQUE

D'un point de vue général, je suis assez satisfaite de la méthodologie utilisée pour mener à terme mon travail de mémoire.

Partant de diverses sources théoriques pour continuer la recherche à l'aide d'entretiens et d'observation passive, je trouve mon parcours très complet.

Toutefois, ces deux dispositifs de recherche, même s'ils se complètent, m'ont demandé beaucoup de temps et de rigueur. En effet, j'ai mis sur pied trois grilles d'entretien différentes pour interviewer une éducatrice sociale, une enseignante spécialisée, deux responsables politiques cantonaux, un responsable de la Fondation Pèrène ainsi que deux maîtresses enfantines. Par conséquent, mon travail est axé autant sur les **différences des politiques d'intégration** du Jura et du Valais que sur les **pratiques professionnelles** de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée.

N'interviewer **que** des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées m'aurait permis d'approfondir les formations respectives et ainsi de voir les différences de formation professionnelle.

Pour pouvoir comparer plus précisément les pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée et ainsi me concentrer davantage sur mon objet de recherche, j'aurais également dû axer mon dispositif davantage sur l'**observation passive**. En effet, pouvoir comparer les pratiques professionnelles en partant d'exemples concrets du terrain ne peut que préciser le résultat des entretiens préalablement réalisés avec les éducatrices sociales et les enseignantes spécialisées.

En même temps, il me paraissait indispensable de connaître le contexte politique en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire des deux cantons analysés. C'est pourquoi je pense que ma démarche est adéquate.

Au niveau de la gestion du temps, j'ai été surprise par l'investissement que demande un tel travail. J'ai sous-estimé le temps à consacrer à mon mémoire durant l'étape du terrain ainsi que de l'analyse. J'ai alors adapté le temps passé à travailler sur mon mémoire en fonction de mes activités professionnelles et personnelles. Les contacts avec ma directrice de mémoire sont restés réguliers ; j'ai par conséquent avancé pas à pas.

Pour conclure ce chapitre, je peux affirmer que je sors grandie de cette expérience. Effectuer un mémoire de fin d'études représente certes un grand investissement en termes de recherches, de temps et d'énergie, mais permet de terminer ses études en effectuant une recherche utile, je l'espère, au travail social et, j'en suis convaincue, à soi-même.

## 8 BIBLIOGRAPHIE CITEE

### 8.1 OUVRAGES SPÉCIALISÉS

BESNARD (in Boudon, 2005)

BERGER, Christian (Ed.). *L'enseignement spécialisé en Suisse romande et au Tessin : aperçu présenté par les responsables cantonaux*. Lucerne : Centre Suisse de pédagogie spécialisée, SZH/CSPS Edition, 2004. 107 p.

BLAISE, Jean-Luc. *Représentations du handicap*. HES-SO Fribourg : support de cours du module OASIS « Handicap, déficiences mentales, autisme et troubles psychiques, septembre 2007. 15 p.

BLESS, Gérard, BÜRLI, Alois. *L'intégration scolaire des élèves handicapés : exemples en Suisse*. Lucerne : Editions SZH / SPC, 1994. 144 p.

BLIN, Jean-François. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : Ed. L'Harmattan, 1997. 223 p. (Action & Savoir)

BOUDON, Raymond [et al.]. *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Ed. Larousse, 2005. 246 p.

CONFERENCE DES CHEFS DES DEPARTEMENTS DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CDIP/SR+TI). *Objectifs et activités préscolaires*. Neuchâtel : Service des moyens d'enseignement de l'IRDP, 1992. 28 p.

CORNALI-ENGEL, Irène. *Une école enfantine : pourquoi ?* Neuchâtel : Ed. Institut Romande de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 1993. 31 p. (Pratiques)

DELITROZ (in Berger, 2004)

DE RIEDMATTEN, Raphaël (Dir.). *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le « handicap »*. Genève : Editions Médecine et Hygiène, 2001. 315 p. (Cahiers médico-sociaux)

DORON ET PAROT (in Zaffran, 1997)

FOUGEYROLLAS, Patrick (in De Riedmatten, 2001)

FUSTER, Philippe, JEANNE, Philippe. *Enfants handicapés et intégration scolaire*. Paris : Ed. Masson et Armand Colin, 1996. 130 p. (Formation des enseignants)

GUIDETTI, Michèle, TOURETTE, Catherine. *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Paris : Ed. Armand Colin, 1999. 190 p. (Cursus psychologie)

HOLLENWEGER HASKELL, Judith (in De Riedmatten, 2001)

JEUGE-MAYNART, Isabelle (Dir.). *Le Petit Larousse Illustré 2008*. Paris : Ed. Larousse, 2007.

LANTIER, Nicole [et al.]. *Enfants handicapés à l'école : des instituteurs parlent de leurs pratiques*. Langres : Ed. L'Harmattan, 1994. 245 p. (Cresas n°11)

LORENZI-CIOLDI, GUIMELLI ET JACOBI (in Blin, 1997)

LOVEY ET PANCHARD (in Bless et Bürli, 1994)

LYON (in Spring, 2007)

MAALOUF, Amin (in De Riedmatten, 2001)

MARTIN, TRINQUIER ET BOUYSSIERES (in Blin, 1997)

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTE. *CIF : Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : Organisation mondiale de la Santé, 2001. 304 p.

PETER, Mélanie. *Handicap et cadre légal*. HES-SO Valais : support de cours du module 4<sup>E</sup> « Handicap et Intégration », mars 2007.

RAVAUD, Jean-François (in De Riedmatten, 2001)

SPRING, David. La colère des psychologues, les craintes des enseignants. *L'Hebdo*, 29 novembre 2007, n°48, p. 77 - 80.

STURNI-BOSSART, Gabriel, BESSE, Anne-Marie. *L'école suisse – une école pour tous ? Scolariser ensemble les enfants non-handicapés et handicapés*. Lucerne : Editions SZH / SPC, 1995. 136 p.

TOMKIEWICZ (in Lantier, 1994)

VALERY, Paul (in Blaise, 2007)

ZAFFRAN, Joël. *L'intégration scolaire des handicapés*. Paris : Ed. L'Harmattan, 1997. 219 p.

ZERMATTEN, Jean [et al.]. *Droit des enfants en situation de handicap*. Sion : Institut International des Droits de l'Enfant, mai 2007. 220 p. (Age - Santé - Société)

## 8.2 SITES INTERNET

CANTON DU VALAIS. Département de l'éducation, de la culture et du sport : service de l'enseignement [en ligne]. Adresse URL : <http://www.vs.ch/Navig/navig.asp?MenuID=5324> (consultée le 16 octobre 2007)

CANTON DU VALAIS. Règlement concernant l'école enfantine du 18 avril 1973 [en ligne]. Adresse URL : <http://www.vs.ch/navig/navig.asp?MenuID=4641&RefMenuID=0&RefServiceID=0> (consultée le 7 novembre 2007)

CENTRE SUISSE DE PEDAGOGIE SPECIALISEE SZH/CSPS. Projet COMOF [en ligne]. 2007. Adresse URL : <http://www.csp-szh.ch/fr/szhcsp/projets/projets-termine/projet-comof.html> (consultée le 30 juin 2008)

CENTRE SUISSE DE PEDAGOGIE SPECIALISEE SZH/CSPS, HEP VAUD. Projet COMOF : Etude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins [en ligne]. 31 janvier 2007. [http://www.csp-szh.ch/fileadmin/data/1\\_szhcsp/4\\_projekte/comof/COMOF\\_rapport\\_synthese\\_310107\\_1\\_.pdf](http://www.csp-szh.ch/fileadmin/data/1_szhcsp/4_projekte/comof/COMOF_rapport_synthese_310107_1_.pdf) (consultée le 30 juin 2008)

ORGANISATION DES NATIONS UNIES, 1989. Convention internationale des droits de l'enfant [en ligne]. 1999-2006. Adresse URL : <http://www.droitsenfant.com/cide.htm> (consultée le 10 novembre 2007)

ORDONNANCE PORTANT EXECUTION DE LA LOI SCOLAIRE (ORDONNANCE SCOLAIRE) DU 29 JUIN 1993. 410.111. Le Gouvernement de la République et Canton du Jura [en ligne]. Adresse URL : [http://rsju.jura.ch/extranet/idxplg?IdxService=GET\\_FILE&dID=15156&Rendition=Web](http://rsju.jura.ch/extranet/idxplg?IdxService=GET_FILE&dID=15156&Rendition=Web) (consultée le 5 juillet 2008)

LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE DU 25 JUIN 1986. Le Grand Conseil du Canton du Valais [en ligne]. 2008. Adresse URL : [http://www.vs.ch/Public/public\\_lois/fr/LoisHtml/read.asp?link=411.3.htm&File=411.3.htm](http://www.vs.ch/Public/public_lois/fr/LoisHtml/read.asp?link=411.3.htm&File=411.3.htm) (consultée le 5 juillet 2008)

LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE DU 4 JUILLET 1962, 400.1. Le Grand Conseil du Canton du Valais [en ligne]. Adresse URL : [http://www.vs.ch/public/public\\_lois/fr/Pdf/400.1.pdf](http://www.vs.ch/public/public_lois/fr/Pdf/400.1.pdf) (consultée le 5 juillet 2008)

LOI SUR L'INTEGRATION DES PERSONNES HANDICAPEES DU 31 JANVIER 1991. Le Grand Conseil du Canton du Valais [en ligne]. 2008. Adresse URL : [http://www.vs.ch/Home2/EtatVS/vs\\_public/public\\_lois/fr/LoisHtml/850.6.htm](http://www.vs.ch/Home2/EtatVS/vs_public/public_lois/fr/LoisHtml/850.6.htm) (consultée le 5 juillet 2008)

REPUBLIQUE ET CANTON DU JURA. Département de l'enseignement : Tout pour l'école [en ligne]. Adresse URL : <http://www.jura.ch/portal/site/acju/menuitem.4d59c2cfa4a0582288aae2a51f816f1c/?vgnextoid=82f9928a608a0010VgnVCM100000981af6c1RCRD> (consultée le 16 octobre 2007)



REPUBLIQUE ET CANTON DU JURA. Loi sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire (Loi scolaire) du 20 décembre 1990 [en ligne]. Adresse URL : [http://rsju.jura.ch/extranet/idcplg?IdcService=GET\\_FILE&dID=15157&Rendition=Web](http://rsju.jura.ch/extranet/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=15157&Rendition=Web) (consultée le 7 novembre 2007)

ZBINDEN, Eric [et al.]. Discrimination et stigmatisation des handicapés : leurs impacts sur les différentes sphères de la vie [en ligne]. 2004. Adresse URL : [http://www.sozialstaat.ch/global/projects/results/fischer\\_resume.pdf](http://www.sozialstaat.ch/global/projects/results/fischer_resume.pdf) (consultée le 25 septembre 2008)

## 9 ANNEXES



## 9.1 ANNEXE 1 : LETTRES OFFICIELLES

Bron Corinne  
Adresse  
NPA, Ville

Date

Institution X

### ***Demande de consentement d'enquête dans le cadre de mon mémoire de fin d'études.***

Madame, Monsieur,

Suite à notre entretien téléphonique, je me permets de vous envoyer un courrier afin d'officialiser ma demande de consentement d'enquête dans votre institution.

Comme expliqué au téléphone, je suis étudiante en éducation sociale à la Haute Ecole Valaisanne (HES-SO Valais) à Sion, en 3<sup>ème</sup> et dernière année de formation. Dans le cadre de cette formation, je dois réaliser un mémoire de fin d'études afin d'obtenir le diplôme d'éducatrice sociale.

Le thème de mon travail de recherche concerne les différentes pratiques professionnelles dans les classes d'école enfantines intégrées.

Durant mes recherches initiales, j'ai pu remarquer que le contexte de travail de votre institution se prête particulièrement bien à mon objet de recherche, car il est en relation directe avec le thème de mon travail ; c'est pourquoi je suis fortement intéressée à effectuer des **entretiens** avec des éducatrices sociales ou des enseignante spécialisées d'une classe enfantine intégrée, ainsi que des **observations** dans cette même classe.

Cette enquête se déroulerait à partir du 1<sup>er</sup> février 2008, et je précise que les informations recueillies seront exposées dans mon travail de manière confidentielle, et que les notes et les éventuels enregistrements seront détruits après la défense de mon mémoire.

Dans l'attente de votre réponse, je vous adresse, Madame, Monsieur mes respectueuses salutations.

Corinne Bron

Pour information, ma directrice de mémoire est Mme Véronique Tattini.

Bron Corinne  
Adresse  
NPA, Ville

Date

Ecole ordinaire X

***Demande de consentement d'enquête dans le cadre de mon mémoire de fin d'études.***

Madame, Monsieur,

Suite à notre entretien téléphonique, je me permets de vous envoyer un courrier afin d'officialiser ma demande de consentement d'enquête au sein de votre établissement.

Comme expliqué au téléphone, je suis étudiante en éducation sociale à la Haute Ecole Valaisanne (HES-SO Valais) à Sion, en 3<sup>ème</sup> et dernière année de formation. Dans le cadre de cette formation, je dois réaliser un mémoire de fin d'études afin d'obtenir le diplôme d'éducatrice sociale.

Le thème de mon travail de recherche concerne les différentes pratiques professionnelles dans les classes d'école enfantines intégrées.

Durant mes recherches initiales, j'ai pu remarquer que le contexte de travail de la classe enfantine intégrée de votre établissement scolaire ordinaire se prête particulièrement bien à mon objet de recherche ; il est en relation directe avec le thème de mon travail. C'est pourquoi j'ai besoin de votre accord pour effectuer des **observations dans la classe enfantine intégrée**.

Cette enquête se déroulerait à partir du 1<sup>er</sup> février 2008 sur une à deux journées ou plusieurs demi-journées (à définir ultérieurement). Je précise que les informations recueillies seront exposées dans mon travail de manière confidentielle, et que les notes prises au cours des observations seront entièrement détruites après la défense de mon mémoire.

Dans l'attente de votre réponse, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes respectueuses salutations.

Corinne Bron

Pour information, ma directrice de mémoire est Mme Véronique Tattini.

## Document explicatif de mon objet de recherche

Ma question de recherche est la suivante :

*« En quoi les pratiques professionnelles d'une éducatrice sociale et d'une enseignante spécialisée prenant en charge des enfants en situation de handicap dans une école enfantine intégrée diffèrent-elles ? »*

Je précise que j'effectuerai une étude comparative des pratiques professionnelles dans le canton du Jura (qui emploie des **éducatrices sociales** dans certaines classes d'école enfantine intégrées) et dans le canton du Valais (qui emploie des **enseignantes spécialisées** dans les classes d'école enfantine intégrées).

Mes objectifs sont les suivants :






- ✎ Développer des concepts théoriques en lien avec l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap dans les classes enfantines ordinaires.
- ✎ Identifier les différentes politiques d'intégration scolaire en milieu ordinaire pour les enfants en situation de handicap dans les cantons du Jura et du Valais romand.
- ✎ Analyser les différences au niveau de la prise en charge des enfants en situation de handicap à l'école enfantine ordinaire dans les cantons du Jura et du Valais romand.
- ✎ Identifier les pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée travaillant dans une école enfantine intégrée dans les cantons du Jura et du Valais romand.
- ✎ Analyser les différences et les similitudes des pratiques professionnelles de l'éducatrice sociale au niveau des tâches, des activités et de la collaboration.
- ✎ Analyser la place et le rôle de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée au sein d'une classe enfantine ordinaire accueillant des enfants en situation de handicap.

Le dispositif et la population que j'ai choisis sont les suivants :

- ✎ **Entretien** d'une heure environ avec une **éducatrice sociale**, prenant en charge des enfants en situation de handicap dans une classe d'école enfantine ordinaire dans le Jura.
- ✎ **Entretien** d'une heure environ avec une **enseignante spécialisée** prenant en charge des enfants en situation de handicap dans une classe d'école enfantine ordinaire en Valais.
- ✎ **Observations** effectuées dans la classe intégrée de **l'éducatrice sociale**.
- ✎ **Observations** effectuées dans la classe intégrée de **l'enseignante spécialisée**.
- ✎ **Entretiens** d'une demi-heure environ avec des **responsables cantonaux** de l'intégration scolaire en milieu ordinaire.
- ✎ **Entretiens** d'une demi-heure environ avec les **maîtresses d'école enfantine** collaborant avec l'éducatrice sociale/enseignante spécialisée interviewées.

## Formulaire de consentement éclairé

Formulaire destiné aux personnes participant à l'entretien dans le cadre de la recherche concernant les pratiques professionnelles dans les écoles enfantines intégrées dans le Jura et le Valais romand.

-  J'atteste avoir lu le feuillet d'informations concernant la recherche indiquée ci-dessus (le feuillet contient le thème de la recherche, les objectifs de cette dernière ainsi que le dispositif de recherche et la population choisis).
-  Je sais que je peux demander des précisions concernant la recherche avant le début de l'entretien.
-  Je sais que l'entretien est enregistré et retranscrit et que les données seront traitées de manière strictement confidentielle.
-  Je suis libre de refuser l'entretien à tout moment, ainsi que de refuser de répondre à certaines questions sans avoir à donner de raison.
-  Je sais que les données seront détruites après la validation de ce travail de mémoire, soit au plus tard en février 2009.

J'accepte de participer à l'entretien :

Lieu, date : .....

Nom, prénom : .....

Signature : .....

Contact : Bron Corinne, Etudiante à la HES-SO Valais (filière éducation sociale),  
Adresse, NPA, Ville. N° de téléphone.

## 9.2 ANNEXE 2 : GRILLE D'ENTRETIEN A ET B

(destinée à l'éducatrice sociale dans le Jura et à l'enseignante spécialisée en Valais)

Thème	Questions	Relance
1. Politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire	Pouvez-vous m'expliquer plus précisément la <b>politique du canton du Jura/Valais en matière d'intégration</b> des enfants en situation de handicap à l'école enfantine ordinaire ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selon vous, quels sont les <b>objectifs</b> visés par cette politique ?</li> <li>▪ Où sont <b>énumérés</b> ces objectifs (lois, règlements, Convention des Droits de l'Enfant (CDE), autres) ?</li> <li>▪ Selon vous, quelles sont les <b>ressources</b> (ressources matérielles, financières, personnelles, infrastructures, etc.) mises à disposition par le canton du Jura/Valais pour réaliser ces objectifs ? Qu'en pensez-vous ? Sont-ils <b>suffisants</b> ?</li> <li>▪ Selon vous, quelle est la différence de cette politique d'intégration avec les autres cantons suisses, et en particulier avec le <b>canton du Valais/Jura</b> ?</li> <li>▪ Selon vous, pourquoi le Jura/Valais emploie-t-il des <b>éducatrices sociales/enseignantes spécialisées</b> pour prendre en charge les enfants en situation de handicap dans les classes enfantines ordinaires, alors que d'autres cantons, comme le Valais/Jura, emploient des <b>enseignantes spécialisées/éducatrices sociales</b> ?</li> <li>▪ Que pensez-vous <b>en général</b> de la politique d'intégration du canton du Jura/Valais ?</li> <li>▪ Combien y a-t-il de classe intégrée dans le canton du Jura/Valais ? Pourquoi ?</li> <li>▪ Depuis quelle année intègre-t-on des enfants en situation de handicap dans les classes enfantines ordinaires dans le Jura/Valais ? Pourquoi ?</li> </ul>
2. Profession d'éducatrice sociale/enseignante spécialisée	Pouvez-vous me raconter <b>comment</b> vous êtes devenue éducatrice sociale/enseignante spécialisée ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Depuis <b>quand</b> êtes-vous éducatrice sociale/enseignante spécialisée ?</li> <li>▪ <b>Quelle formation</b> avez-vous effectuée ?</li> <li>▪ Depuis <b>quand</b> vous occupez-vous <b>d'enfants en situation de handicap en milieu ordinaire</b> ?</li> <li>▪ <b>Pourquoi</b> avez-vous décidé de faire ce travail de prise en charge d'enfants en situation de handicap en milieu ordinaire ?</li> <li>▪ Selon vous, quelles sont les <b>qualités/compétences</b> dont doit disposer l'éducatrice sociale/enseignante spécialisée pour travailler dans une école</li> </ul>

		<p>enfantine intégrée ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quelles sont les <b>difficultés</b> que vous rencontrez dans votre profession au quotidien ?</li> <li>▪ Quelles sont les <b>limites</b> de votre intervention ?</li> <li>▪ Avez-vous pensé à effectuer une formation d'éducatrice sociale/enseignante spécialisée plutôt qu'enseignante spécialisée/éducatrice sociale ?</li> <li>▪ Quelles sont les grandes différences entre ces deux professions à votre avis ?</li> </ul>
<b>3. Tâches prescrites ou prévues</b>	Pouvez-vous me décrire les <b>tâches que vous devez effectuer</b> dans la prise en charge d'enfants en situation de handicap à l'école enfantine ordinaire ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Où sont <b>décrites</b> vos tâches ? dans quels <b>types de documents</b> (cahier des charges ? contrat de travail ? ailleurs ?)</li> <li>▪ Pouvez-vous me décrire plus précisément ce que comporte votre <b>cahier des charges</b> (pourcentage de travail, heures prévues d'accompagnement de l'enfant en situation de handicap, nombre d'enfant à suivre, types de tâches prévues, mode de collaboration avec la titulaire, etc.) ?</li> <li>▪ Qui est-ce qui <b>définit les horaires</b> de l'éducatrice sociale/enseignante spécialisée en classe enfantine ordinaire ?</li> <li>▪ Pensez-vous que toutes les éducatrices sociales/enseignantes spécialisées ont les <b>mêmes tâches</b> à faire que vous ? si oui, pourquoi ? si non, quelles différences ?</li> <li>▪ Connaissez-vous les <b>différences</b> entre <b>vos tâches</b> et <b>celles d'une enseignante spécialisée/éducatrice sociale</b> que l'on trouve dans le canton du Jura/Valais et travaillant également dans une classe d'école enfantine ordinaire ?</li> <li>▪ Quelles sont les <b>différences</b> dans votre travail (en terme de tâches) dans une <b>école enfantine ordinaire et une école enfantine spécialisée</b> ?</li> </ul>
<b>4. Activités réelles</b>	Lors d'une journée-type en classe enfantine ordinaire, pouvez-vous me décrire ce que vous <b>effectuez pratiquement</b> (en termes d'activités professionnelles) ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Est-ce que vous vous occupez <b>uniquement de l'enfant en situation de handicap</b> ou alors également des enfants ordinaires ? Pourquoi ?</li> <li>▪ <b>Quels apprentissages favorisez-vous chez l'enfant en situation de handicap</b> en tant qu'éducatrice sociale/enseignante spécialisée ? (Apprentissage de l'autonomie, socialisation, scolaire, autre ?)</li> <li>▪ Quelles <b>modalités de collaboration</b> (partage des tâches, responsabilités, etc.) ont été mises en place entre vous et la maîtresse enfantine ? Qui a défini ces modalités de collaboration ? Pourquoi ?</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En quoi ce que vous faites concrètement <b>correspond</b> ou non à vos tâches prescrites ou prévues (dans le cahier des charges ou ailleurs) ? Pourquoi ?</li> <li>▪ Pensez-vous qu'il y a des <b>différences</b> entre les activités que vous faites dans la classe enfantine ordinaire et <b>d'autres écoles enfantines</b> (dans votre canton ou dans d'autres cantons) ? Pourquoi ? Si oui, avez-vous des procédures spéciales à suivre de part la présence de l'enfant en situation de handicap, des supports didactiques différents, etc. ?</li> </ul>
<b>5. Représentations professionnelles</b>	Comment <b>définiriez-vous</b> votre <b>profession</b> d'éducatrice sociale/enseignante spécialisée? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comment définissez-vous votre profession d'éducatrice sociale/enseignante spécialisée ?</li> <li>▪ Quelle <b>image</b> avez-vous de votre profession d'éducatrice sociale/enseignante spécialisée ?</li> <li>▪ Quelles sont les <b>valeurs</b> que vous défendez à travers votre profession ?</li> <li>▪ En quoi vous vous <b>identifiez</b> à votre profession ?</li> <li>▪ Est-ce que vous pensez que votre <b>perception</b> de votre profession a une <b>influence</b> sur vos activités professionnelles ? si oui, en quoi et lesquelles ? Pourquoi ?</li> </ul>

### 9.3 ANNEXE 3 : GRILLE D'ENTRETIEN C, D ET E

(destinée aux responsables politiques cantonaux de l'intégration scolaire en milieu ordinaire)

Thème	Questions	Relance
<b>1. Politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire</b>	Pouvez-vous me parler de la politique d'intégration de votre canton, ceci en matière de scolarité en milieu ordinaire pour des enfants en situation de handicap ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quels sont les lois ou autres textes législatifs (lois scolaires cantonales, CDE, autres lois, etc.) qui se réfèrent à la politique d'intégration en matière de scolarité en milieu ordinaire ?</li> <li>▪ Quels sont les objectifs visés par cette politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire ?</li> <li>▪ Qui est-ce qui finance cette intégration scolaire en milieu ordinaire ? Et qu'est-ce qui est financé (infrastructure, poste de travail, etc.) ?</li> <li>▪ Qu'est-ce que la RTP va changer dans cette politique ?</li> <li>▪ Pourquoi l'intégration scolaire en milieu ordinaire coûte-t-elle moins cher que la scolarisation en milieu spécialisé ?</li> <li>▪ Que pensez-vous de la politique d'intégration en milieu ordinaire de votre canton ?</li> <li>▪ Comment est-ce que le Canton du Jura/Valais se situe par rapport à d'autres cantons dans sa politique en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire ? Et en particulière par rapport au canton du Valais/Jura ? Quelles sont les différences de politiques en la matière ? Pourquoi ces différences ?</li> <li>▪ Quels sont les changements en matière d'intégration scolaire en milieu ordinaire pour les années à venir ? Pourquoi ?</li> </ul>
<b>2. Politique d'intégration scolaire à l'école enfantine</b>	Pouvez-vous me parler plus particulièrement de l'intégration à l'école enfantine ordinaire pour des enfants en situation de handicap ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Est-ce que ce sont les mêmes lois que celles dont vous m'avez parlé auparavant qui se réfèrent à l'intégration dans l'école enfantine ordinaire ?</li> <li>▪ Comment est-ce que se passe plus particulièrement l'intégration à l'école enfantine ordinaire : processus d'entrée, types de professionnels concernés, quelles écoles enfantines, combien d'enfants concernés, etc.</li> <li>▪ Que pensez-vous du fonctionnement de l'intégration à l'école enfantine ordinaire (moyens financiers, en personnel, etc.) ?</li> <li>▪ Quels sont les changements à venir en matière d'intégration à l'école enfantine ordinaire ?</li> </ul>

<b>3. Intégration scolaire en milieu ordinaire sur le terrain</b>	Quel type de professionnel accompagne ces enfants en situation de handicap dans les classes enfantines ordinaires ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Est-ce que les lois concernant la politique d'intégration scolaire en milieu ordinaire stipulent le type de professionnels devant travailler en classe enfantine ordinaire ? Que disent encore les lois au sujet des professionnels ?</li> <li>▪ Au niveau des professionnels qui travaillent en classes enfantines ordinaires, y a-t-il des différences entre le canton du Jura/Valais et d'autres cantons ? Lesquelles ? Pourquoi ?</li> <li>▪ En particulier, pourquoi, dans le Jura, les enfants en situation de handicap fréquentant l'école enfantine ordinaire sont-ils parfois accompagnés d'une éducatrice sociale, alors qu'en Valais, ce sont des enseignantes spécialisées qui accompagnent ces enfants en classe enfantine ordinaire ? Pourquoi cette différence ?</li> <li>▪ Que pensez-vous de cette différence ?</li> <li>▪ Comment se traduit cette différence au niveau de la pratique professionnelle) ?</li> <li>▪ Qui est-ce qui emploie les éducatrices sociales/enseignantes spécialisées ?</li> </ul>
---	---	--

## 9.4 ANNEXE 4 : GRILLE D'ENTRETIEN F ET G

(destinées aux maîtresses d'école enfantine collaborant avec l'éducatrice sociale et l'enseignante spécialisée interviewées)

Thème	Questions	Relance
<b>1. Vie de la classe enfantine ordinaire</b>	Pouvez-vous me parler de l'intégration d'enfants en situation de handicap dans votre école enfantine ordinaire ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En général, quels sont les buts des écoles enfantines ?</li> <li>▪ Combien avez-vous d'élèves ordinaires en ce moment ?</li> <li>▪ Vous a-t-on imposé la présence d'enfants en situation de handicap dans votre classe? Si oui, qui impose ? Si non, pourquoi avez-vous accepté la présence de ces enfants « différents »?</li> <li>▪ Est-ce que vos objectifs et pratique professionnelle sont différents avec un enfant en situation de handicap ?</li> <li>▪ Qu'est-ce que la présence de l'éducatrice sociale/l'enseignante spécialisée et de l'enfant en situation de handicap modifie-t-elle dans votre pratique professionnelle ?</li> <li>▪ Qu'est-ce que cette même présence apporte de plus ou de moins à votre pratique ?</li> <li>▪ Dans le canton du Jura, ce sont des éducatrices sociales qui accompagnent des enfants en situation de handicap dans certaines écoles enfantines ordinaires. Dans le canton du Valais, ce sont des enseignantes spécialisées. Que pensez-vous de cette différence ? A votre avis, que signifie cette différence au niveau de la pratique professionnelle (autrement dit, comment se traduit cette différence au niveau de la pratique professionnelle) ?</li> <li>▪ Que se passe-t-il si l'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap dans votre classe se passe mal?</li> </ul>

<b>2. Collaboration avec l'éducatrice sociale / l'enseignante spécialisée</b>	Pouvez-vous me parler plus précisément de la pratique que vous avez avec l'éducatrice sociale/l'enseignante spécialisée ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que contient votre cahier des charges au sujet de la prise en charge de l'enfant en situation de handicap ?</li> <li>▪ Quelle responsabilité avez-vous vis-à-vis de l'enfant en situation de handicap ?</li> <li>▪ Vous arrive-t-il de prendre en charge uniquement l'enfant en situation de handicap, par exemple le temps d'une activité ?</li> <li>▪ « Qui fait quoi » lorsque vous êtes les deux (vous-même et l'enseignante spécialisée/éducatrice sociale) en classe enfantine ordinaire, en présence de l'enfant en situation de handicap ?</li> <li>▪ Est-ce qu'il vous arrive de faire des activités ensemble (vous-même et enseignante spécialisée/éducatrice sociale)?</li> <li>▪ Qui a défini ce mode de faire/collaboration entre vous-même et l'enseignante spécialisée/éducatrice sociale (vous-mêmes, lois, circulaires, etc.) ?</li> <li>▪ Quelles sont les éventuelles difficultés que vous rencontrez dans ce mode de faire/collaboration ?</li> <li>▪ Avez-vous déjà eu peur que l'éducatrice sociale/l'enseignante spécialisée prenne en quelque sorte votre rôle au sein de la classe ? Pourquoi ?</li> <li>▪ Qu'aimeriez-vous améliorer concernant la collaboration avec l'éducatrice sociale/l'enseignante spécialisée ?</li> </ul>
---	---	--

**9.5 ANNEXE 5 : GRILLE DE DÉPOUILLEMENT A ET B**  
(entretiens de l'éducatrice sociale et de l'enseignante spécialisée)

<b>Thème</b>	<b>Entretien A (Jura)</b>	<b>Entretien B (Valais)</b>
Politique d'intégration - buts		
Différences des politiques d'intégration entre les cantons		
Lois concernant l'intégration		
Différentes formes d'intégration		
Ressources diverses		
Avis des professionnelles au sujet de la politique d'intégration		
Processus, signalement		
Dates de début de l'intégration		
Différences de pratiques professionnelles (éducatrice sociale/enseignante spécialisée)		
Formation respective		
Date de début avec cette population		
Choix de la population		
Compétences respectives		
Place, rôle de		

l'éducatrice sociale/ enseignante spécialisée en classe intégrée		
Difficultés au quotidien		
Limites de la profession		
Collaboration éducatrice sociale/enseignante spécialisée avec la maîtresse enfantine		
Journée-type		
Cahier des charges		
Tâches		
Intégration de proximité		
Intégration sociale		
Nombre d'enfants en situation de handicap en intégration		
Apprentissages favorisés chez les enfants en situation de handicap		
Synthèse, Projet Individualisé		
Objectifs de l'école enfantine ordinaire		
Bénéfices de l'intégration		
Définition de l'éducatrice sociale/enseignante spécialisée en classe enfantine intégrée		
Image de la profession		

respective		
Valeurs défendues		
Identification à la profession		
Influence des valeurs au quotidien		



## 9.6 ANNEXE 6 : GRILLE DE DÉPOUILLEMENT C, D ET E

(entretiens des responsables cantonaux de l'intégration scolaire en milieu ordinaire)

Thème	Entretien C (Jura)	Entretien D (Valais)	Entretien E (Jura)
Lois/ordonnance scolaire			
Lois sur l'intégration, volonté politique			
Lois sur l'école enfantine			
Lois : type de professionnelles			
Différences éducatrices sociales/enseignantes spécialisées			
Date de début de l'intégration scolaire			
Objectifs intégration scolaire en milieu ordinaire			
Financement intégration			
RPT			
Coût de l'intégration			
Avis de l'interviewé sur la politique d'intégration			
Avis de l'interviewé sur l'intégration à l'école enfantine			
Différence de politique entre les cantons			
Changements à venir			
Changements à venir niveau enfantine			
Processus d'intégration			

Choix de l'école enfantine			
Nombre d'enfants en situation de handicap intégrés			
Soutien pour la maîtresse enfantine			
Collaboration			

## 9.7 ANNEXE 7 : GRILLE DE DÉPOUILLEMENT F ET G

(entretiens des maîtresses enfantines)

Thème	Entretien F (Jura)	Entretien G (Valais)
Objectifs école enfantine ordinaire		
Nombre d'enfants ordinaires		
Nombre d'enfants en situation de handicap		
Objectifs d'intégration en classe intégrée		
Collaboration		
Difficultés dans la collaboration		
Amélioration dans la collaboration		
Vision de la formation éducatrice sociale /enseignante spécialisée		
Difficultés dans l'intégration : processus		
Cahier des charges / tâches		
Responsabilité vis- à-vis de l'enfant en situation de		

handicap		
Activité maîtresse et enfant en situation de handicap		
Place de chacune des professionnelles en classe intégrée		
Politique d'intégration Valais/Jura		